ERZIEHUNG UND ERZIEHER

Rudolf Lehmann





Erziehung und Erzieher.



Erziehung und Erzieher.

Von

Rudolf Lehmann.

Berlin.
Weidmannsche Buchhandlung.
1901.



Inhaltsübersicht.

	Seite
Einführung	1
Beschränkung und Bestimmung der Aufgabe. S. 1. — Praktischer Zweck des Buches. S. 3. — Zwei Hauptgesichtspunkte. S. 3. — Ausblick. S. 4.	
Erstes Kapitel. Vererbung und Erziehung	6
Möglichkeit der Erziehung. S. 6. — Geschichtlicher Rückblick über die Entwickelung des Problems. S. 7. — Das Gesetz der Vererbung und seine Konsequenzen. S. 12. — Einschränkung der letzteren. S. 17. — Entwickelungshypothese. S. 20. — Folgerungen für die Möglichkeit und Bedeutung der Erziehung. S. 23. — Vorläufiges Bild von dem Wesen der Erziehung. S. 24. — Rückblick. S. 27.	
Zweites Kapitel. Erziehungsideale	29
Charakter unseres Zeitalters. S. 29. — Die Selbstbehauptung des Einzelnen. Gesteigerte Anforderungen des praktischen Lebens. S. 30. — Notwendigkeit ideeller Gegengewichte. S. 32. — Ideale Güter. S. 34. — Die Unterrichtsfrage. S. 41. — Das Verhältnis des Einzelnen zur Gemeinschaft. S. 42. — Das Gemeinschaftsleben und seine Anforderungen. S. 42. — Individualismus und Egoismus. S. 44. — Das Problem der Charakterbildung. S. 47. — Gegenwärtiger Zustand. S. 47. — Rückblick auf die deutsche Geschichte. S. 51. — Folgerungen für die nationale Erziehung. S. 57.	
Drittes Kapitel. Gewöhnung und Erziehung	61
Unterscheidung beider Thätigkeiten. S. 61. — Die Gewöhnung: Wesen der Gewöhnung. S. 62. — Physische Gewöhnung. S. 63. — Sittliche Gewöhnung. S. 64. — Intellektuelle Gewöhnung. S. 65. — Geschichtliche und soziale Bedeutung der Gewöhnung. S. 66.	

Seite

— Bedeutung des Heims und der Schule. S. 68. — Mittel der Gewöhnung. S. 69.

Die Erziehung: Wesen der Erziehung. S. 72. — Sittliche Erziehung. S. 74. — Intellektuelle Erziehung. S. 75. — Die Mittel der Erziehung. S. 77. — Autorität des Erziehers. S. 82. — Rückblick. S. 85.

Viertes Kapitel. Das Heim und die Gewöhnung 88

Die Aufgabe der Mutter. S. 88. — Physische Gewöhnung. S. 90. Sexuelle Hygiene. S. 91. — Sittliche Gewöhnung. S. 93. — Bedeutung des Heims. S. 96. — Verkehr zwischen Kindern und Erwachsenen. S. 100. — Intellektuelle Gewöhnung. S. 102. — Mittelbarer und unmittelbarer Einfluß des Heims. S. 102. — Verhältnis des Hauses zur Schule. S. 105.

Fünftes Kapitel. Erziehung und Erzieher 108

Der Erziehungszweck in Haus und Schule. S. 109. — Möglichkeit einer Teilung der Aufgaben. S. 111. — Erziehungszwecke der Eltern. S. 113. — Erziehungsideale in der Schule. S. 117. — Gegensatz der Anforderungen beider und Folgen für den Zögling. S. 120. — Der Idealismus der heutigen Jugend. S. 122. — Mangel an Erziehern. S. 126. — Väter als Erzieher. S. 129. — Selbsterziehung des Erziehers. S. 135.

Sechstes Kapitel. Der Lehrer 138

Zwei Arten von Schulen und Lehrern. S. 138. — Anforderungen an den Elementarlehrer. S. 139. — Lehrerinnen. S. 141. — Der wissenschaftliche Lehrer. S. 143. — Der Typus des Pädagogen in seiner geschichtlichen Entwickelung. S. 144. — Allgemeine Forderungen an den Lehrer und Erzieher. S. 153. — Autorität: falsche Mittel sie zu erwerben. S. 154. — Richtige Mittel: Sachkenntnis und Verständnis für die Jugend. S. 159. — Grundbedingungen für das letztere. S. 162. — Verhältnis der heutigen Oberlehrer zu diesen Forderungen. S. 164.

Siebentes Kapitel. Schulzucht und Unterrichtsweise . . . 168

Gegenwärtiger Zustand der Disziplin auf höheren Schulen. S. 168. Mängel desselben. S. 168. — Schülerlügen. S. 170. — Einseitigkeit der Schulzucht. S. 173. — Zusammenhang mit der Lehrmethode: Überspannung der Kontrolle. S. 176. — Ersatz für dieselbe. S. 178. — Wesen des Kollektivunterrichts. Beispiele: Memorierarbeit. S. 180. — Fremdsprachliche Lektüre. S. 183.

Seite

Der deutsche Aufsatz. S. 185. — Zusammenfassung. S. 186. — Der wissenschaftliche Charakter der Gymnasialbildung. S. 186. — Erweiterung des Kompensationsprinzips. S. 189. — Einschränkung der Kontrollmaßregeln: Extemporale. S. 191. — Rangordnung. S. 193. — Censuren und Versetzung. S. 194. — Reifeprüfung. S. 195. — Der Verkehr zwischen Schülern und Lehrern. S. 196. — Notwendige Beschränkung der Klassenfrequenz. S. 196.

Achtes Kapitel. Lehrfächer und Schularten 199

Das humanistische Gymnasium: Tendenz und Wirkung. S. 199. — Gegenwärtiger Zustand. S. 202. — Charakter der heutigen Gymnasialbildung. S. 202. — Gründe des Verfalls. S. 205. — Die realistische Bildung. S. 212. — Inhalt und Vorzüge derselben. S. 212. — Ihre Schranken. S. 214. — Zusammenfassung: Gegenwärtiger Zustand und Mängel desselben. S. 216.

Die Schulfrage: Möglichkeit einer doppelten Lösung. S. 217. — Die Einheitsschule und der gemeinsame Unterbau. S. 218. — Die Idee der Einheitsschule. Berechtigung und Schranken. S. 219. — Freiheit der Schulgestaltung. S. 223. — Gemeinsamer Bestand der Jugendbildung. S. 225. — Gymnastik und Sport. S. 225. — Singen und Zeichnen. S. 227. — Realwissenschaften. S. 229. — Religion und Geschichte. S. 231. — Deutsche Sprache und Litteratur. S. 232. — Die fremden Sprachen: Verhältnis der klassischen und der modernen Sprachen. S. 236. — Praktische Folgerungen. S. 240.

Neuntes Kapitel. Die Philosophie in der Schule 244

Gegenwärtiger Zustand. S. 244. — Gründe des Verfalls. S. 244. — Aufschwung des philosophischen Studiums. S. 248. — Das populäre Vorurteil. S. 249. — Allgemeine Bedeutung der Philosophie. S. 251. — Bedeutung der Philosophie für die Jugendbildung. Theoretischer Gesichtspunkt. S. 255. — Ethischer Gesichtspunkt. S. 260. — Eine Scene aus dem Schülerleben. S. 262. — Philosophisches Bedürfnis des Jünglingsalters. S. 265. — Zeugnisse aus dem Schülerleben. S. 268. — Gestaltung des Unterrichts. S. 274. — Notwendigkeit des philosophischen Unterrichts. S. 279.

Zehntes Kapitel. Die Pädagogik als Wissenschaft und die Ausbildung des Oberlehrers 281

Die Idee einer wissenschaftlichen Pädagogik. S. 281. — Ethische Begründung der pädagogischen Wissenschaft. S. 284. — Herbart

Seite

und die Herbartianer. S. 286. — Psychologische Begründung. S. 291. — Pestalozzi. S. 291. — Moderne Weiterführung seiner Idee. S. 292. — Kritik derselben. S 293. — Experiment und Erfahrung. S. 295. — Erziehung als Kunst. S. 298. — Die Pädagogik und die ästhetische Theorie. S. 299. — Die Geschichte der Pädagogik als historische Wissenschaft. S. 304. — Die Theorie der Erziehung als technisches Wissen. S. 305. — Zusammenfassung. S. 309.

Folgerungen für die Ausbildung des Oberlehrers. S. 309. — Gegenwärtiger Zustand. S. 310. — Fragen der äußeren Einrichtung. S. 311. — Theoretische Ausbildung der Kandidaten. S. 314. — Praktische Ausbildung. S. 315.

Anmerkungen 320

Berichtigung: S. 1 Z. 4 v. u. lies Thoughts (statt Thaughts). S. 135 Z. 1 des letzten Absatzes ist hinter nicht ausgefallen: gewaltsam.



Einführung.

> Wohin sich unsere gescheuchten Hoffnungen endlich retten? In den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist!
>
> Herbart.

Von Erziehung soll in diesem Buche die Rede sein und vom Unterricht, sofern er der Erziehung dient und einen Teil von ihr bildet. Aber nicht von einem allgemeinen Begriff der Menschenbildung soll darin gehandelt werden, oder von den Formen, die sie unter allgemein möglichen Bedingungen möglicherweise annehmen kann, sondern von der ganz bestimmten Art und Weise, wie wir in unserem Lande, zu unserer Zeit, in Deutschland um das Jahr 1900 das kommende Geschlecht zu bilden und an der Zukunft unseres Volkes vorbereitend zu arbeiten suchen oder doch suchen sollten. Aus unseren Nöten ist das Buch entstanden, unseren Bedürfnissen soll es entgegenkommen. Der Glaube an Allgemeinheiten in menschlichen Dingen, wie ihn der Rationalismus hegte, ist wankend geworden: wir wissen, daß es zwar allgemeine Begriffe, aber immer nur besondere Thatsachen und Lebensäußerungen giebt. Und wenn sich ein Deutscher in unseren Tagen vornehmen wollte darzustellen, wie man Menschen überhaupt erzieht, — in Wahrheit würde aus dem allgemeinen Bilde doch immer der Deutsche unseres Zeitalters herausschauen. Haben doch auch Lockes „Thaughts“ dereinst nur die Erziehung des jungen Engländers vorzeichnen können, und ist doch selbst Rousseaus großes Erziehungswerk nur aus der Eigenart des Schweizers, aus seinem Gegensatz zu der

verfallenden französischen Bildung seiner Zeit ganz und gar verständlich. Das Buch ist aus unseren Nöten entstanden; unseren Bedürfnissen soll es entgegenkommen.

Verzichten wir somit von vornherein auf die Allgemeingiltigkeit, die einer Theorie nur aus der Allgemeinheit des Begriffs erwachsen kann, so wollen wir doch keineswegs darauf verzichten, ein Ideal der Erziehung ins Auge zu fassen und es der Wirklichkeit gegenüber zur Geltung zu bringen. Der Blick auf das Ideal ist unentbehrlich für jeden, der mehr will als das Bestehende fügsam hinnehmen und gelegentlich ein wenig daran herumflicken, für jeden, der erkennen und vorwärtsschreiten, der einer Zukunft vorarbeiten will. Nur das war ein Irrtum vergangener Philosophien, daß alle Vorbilder des Strebens uud Wirkens gleichsam von oben herunter und zugleich von außen her aus allgemeinen Begriffen hergeholt werden müßten. Vielmehr trägt jede Epoche im ganzen und jede ihrer geistigen Richtungen im einzelnen, mehr oder weniger deutlich empfunden, die Grundzüge in sich, aus denen allein die bewußte Gedankenarbeit das Bildungsideal gestalten kann. Es verhält sich damit genau wie mit dem einzelnen Menschen, von welchem der Dichter singt:

> Vor jedem steht ein Bild, des, das er werden soll:
> Solang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll!

Dieses Ideal der Pädagogik unserer Zeit zu künden, die Wege zu weisen, die zu ihm hinführen, dazu bedarf es nicht des Hantierens mit abstrakten Begriffen und schematischen Einteilungen, sondern der Kenntnis dessen, was die Zeit und das Volk bewegt, und des Gefühls für das, was sich in der Seele der Jugend an dunkeln Trieben und Ahnungen regt; nicht der Anwendung psychologischer Kategorien, sondern der praktischen Erfahrung und des persönlichen Taktes. Erziehung ist eine Kunst, und die Pädagogik hat nur soweit Wert und Geltung, wie sie ein Wegweiser für diese Kunst ist. Dankbar werden wir aufnehmen und benutzen, was die Arbeit großer Denker der Vergangenheit und scharf-

sinniger Forscher der Gegenwart für die Erziehung geleistet hat, aber wir werden nicht vergessen, daß der Wert erzieherischer Ideen und Schöpfungen zu allen Zeiten aus ihrer Fruchtbarkeit für das Leben, nicht aus ihrer abstrakten Begründung oder gar aus ihrer schematischen Ausgestaltung hervorgegangen ist.

Man sieht: das vorliegende Buch will nicht die pädagogische Theorie um ein neues System bereichern; es hat die Praxis im Auge und wünscht unmittelbar auf die Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts zu wirken. Es wendet sich auch nicht an einzelne Kreise ausschließlich, etwa an die der Pädagogen von Fach oder an den Lehrerstand als solchen; es wendet sich vielmehr an alle, die in Haus und Schule zu erziehen haben, an Eltern wie an Lehrer; und es wünscht vor allem, zwischen den beiden Erziehungsmächten, die sich oft genug als feindliche Parteien gegenüberstehen, zwischen Haus und Schule, eine Verständigung über die Hauptfragen der Erziehung und des Unterrichts anzubahnen. An einer solchen fehlt es zur Zeit, und die Folgen treten zu Tage. Unser Erziehungswesen ist zerrissen und zersplittert; neben lebensvollen und kräftigen Ansätzen macht sich nur allzuviel Absterbendes und Verdorrtes breit und raubt den schaffenden und bildenden Kräften Licht und Luft, daß sie nicht zu durchgreifender und gestaltender Wirkung kommen können. Trotz allem Bessern und Basteln im einzelnen ist unsere deutsche Erziehung, ist insbesondere die deutsche Schule hinter der Zeit und der nationalen Entwickelung zurückgeblieben: es fehlt an dem einheitlichen großen Zuge, welcher die Bildung eines großen und einheitlichen Volkes kennzeichnen sollte. Es fehlt an dem inneren Zusammenhang zwischen Erziehung und Leben, zwischen Schule und Haus.

Ein solcher kann nur da hervortreten, wo zum mindesten über die beiden Hauptfragen aller sittlichen und intellektuellen Bildung Einigkeit herrscht. Von diesen Fragen aber erwächst die erste aus dem natürlichen Gegensatz zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, die zweite aus der Vielheit

1*

der Kulturinteressen und insbesondere dem Gegensatz zwischen ideellen und praktischen Bildungszielen. Einmal: die Erziehung bildet ihren Zögling für die Gemeinschaft, der er angehört, aber auch für sich selbst; wie weit soll sie das eine, wie weit das andere im Auge haben? wieviel Raum zur Entfaltung freier Eigenart, individueller Anlagen und Strebungen darf sie ihm im Zeitalter der sozialen Fragen und der nationalen Staaten gewähren? Und zweitens: wir wollen unsere Jugend für das praktische Leben bilden und ausrüsten, aber wir wollen sie auch dem Ideal zuwenden und mit geistigen Interessen erfüllen: welche von den zahlreichen Gebieten menschlichen Schaffens und Wissens hat die Schule auszuwählen und zu berücksichtigen, um beiden Aufgaben gerecht zu werden, um praktische Menschen zu erziehen, die doch keine Philister sind, und Idealisten, denen der gesunde Sinn für das Wirkliche nicht fehlt? Jenes ist das Problem der Charakterbildung, dieses pflegt man als Unterrichtsfrage zu bezeichnen.

Es gab eine Zeit, wo über beides bestimmte und einheitliche Anschauungen, wenigstens bei den Besten des deutschen Volkes herrschten. Aber der Verlauf unserer Geschichte hat diese Anschauungen ins Wanken gebracht und die Geister geteilt. Auf den verschiedensten Gebieten der Erziehung und des Unterrichts wird uns im Laufe der folgenden Betrachtungen der Streit zwischen Altem und Neuem, zwischen einer ehrfurchtgebietenden Vergangenheit und einer unabweisbar fordernden Zukunft entgegentreten. Die Jugend, die wir erziehen, hat darunter zu leiden, wie wir selbst. Gelänge es mir, auch nur in etwas zur Verständigung über jene Grundfragen beizutragen, so wäre meine Arbeit nicht verloren, denn sie hätte dann dazu mitgeholfen, den Boden vorzubereiten, auf dem allein eine fröhliche Zukunftssaat, eine lebensvolle künftige Bildung gedeihen kann. —

Man wird vielleicht finden, daß in den folgenden Betrachtungen über das heranwachsende Geschlecht zu optimistisch, über das gegenwärtig herrschende bisweilen zu herbe geurteilt werde. Ich habe stets gesucht, beide recht zu verstehen und

gerecht zu behandeln: wie weit es mir gelungen ist, weiß ich nicht. Aber das weiß ich, daß die künftige Generation dermaleinst die Schuld oder das Verdienst der jetzigen sein wird; und wer diese Überzeugung nicht teilte, wie könnte der an der Erziehung der Jugend arbeiten oder gar über sie schreiben? Alle Pädagogik muß sich auf den Glauben gründen, daß der junge Mensch die Anlage zum Guten in sich hat: wird diese Anlage nicht entwickelt, so ist es der Erzieher, der die Verantwortung trägt.

Und deshalb lassen wir uns den Mut nicht verkümmern! Mag es alternde Weisheit eines satten und selbstzufriedenen Geschlechts als idealistischen Wahn oder schulmeisterliche Doctrin belächeln: in einer Zeit der Gegensätze, einer Zeit, wo die brutalsten selbstsüchtigen Interessen, aber auch die reinsten, dem Ideal zugewandten Anschauungen überall mit gleich unvermittelter Schärfe aufeinanderstoßen, in einer Zeit des Mißbehagens, der kläglichen Furcht auf der einen, der rücksichtslosen Empörung auf der anderen Seite soll uns niemand den Glauben nehmen, daß das Heil von der Jugend kommt, und daß es gilt, ihr die Wege zu bereiten, ihr Wachstum zu fördern und vor den Mißbildungen zu bewahren, in die uns Ältere ein untergehendes Erziehungssystem so vielfach hineingezwängt hat. Wir: das heißt alle die, deren Auge mit liebevoller Sorgfalt und mit freudiger Hoffnung auf der Jugend ruht, und die aus der ewigen Erneuerung der Menschheit und der Nationen einen Trost schöpfen in den Bedrängnissen einer schwer lastenden Gegenwart; wir: das heißt alle, die zu erziehen haben, und denen Erziehung mehr ist als Dressur auf ein Amt oder ein Geschäft, seien es Väter und Mütter, seien es Lehrer, seien es die, die sich zu Erziehern ihres Volkes im allgemeinsten Sinne des Wortes berufen fühlen.





Erstes Kapitel.

Vererbung und Erziehung.

On façonne les plantes par la culture
et les hommes par l'éducation.
Rousseau.

Wiewohl unsere Betrachtungen von vornherein ein nach Ort und Zeit begrenztes Gebiet, das Leben der Gegenwart nämlich, im Auge haben, so werden wir sie doch mit einer Frage allgemeiner Natur beginnen müssen. Denn von einer solchen hängt es ab, ob man überhaupt berechtigt ist, von Erziehung zu reden und zu schreiben — oder wenigstens so zu schreiben, wie es auf den folgenden Seiten geschehen soll: nicht als von einer mehr oder weniger untergeordneten Frage der äußeren Lebensgestaltung, sondern als von einer Haupt- und Herzenssache, einer der wichtigsten, die eine Zeit und eine Nation zu bewegen vermag.

Kann man der Erziehung eine gestaltende Kraft, eine eingreifende Wirkung auf das Leben der Völker und der einzelnen Menschen zugestehen gegenüber der Macht der natürlichen Anlagen und Triebe und vor allem gegenüber dem unbeugsamen Gesetz der Vererbung? Zwingen diese ererbten Anlagen nicht Völker und Individuen in bestimmte Bahnen, in feste Schranken, gegen welche eine vernünftige erzieherische Einwirkung von vornherein ohnmächtig und unwirksam er-

scheinen muß? Wenn aber dem so wäre, was könnte eine idealen Zielen zugewandte Pädagogik noch für Sinn und Zweck haben? Ist wahre Menschenbildung mehr als ein Wahn? Ist Erziehung in jenem hohen Sinne überhaupt möglich?

Diese Frage ist nicht zu allen Zeiten als eine solche angesehen, sie ist vielmehr erst unserm Zeitalter zu einem Problem geworden.

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ Diese Worte Kants bezeichnen eine der Grundanschauungen des 18. Jahrhunderts. Der Glaube an die weltgestaltende Kraft der Erziehung stand dem Aufklärungszeitalter ebenso unerschütterlich fest wie der Glaube an die Allmacht der Vernunft, auf den er gegründet war. Den Menschen erziehen — das hieß, ihn vernünftig machen, ihn über den richtigen Gebrauch seiner Kräfte aufklären. Alles geistige Leben beruht auf vernünftiger Erfahrung: wenn man also diese beim Kinde zu begründen, zu leiten und zu richten weiß, so bildet man im eigentlichsten Sinne den Geist des Zöglings.

Dieser vernünftigen Erziehung nun ist nach den Anschauungen des Rationalismus jeder Mensch gleich zugänglich: was hätte es innerhalb oder außerhalb des menschlichen Geistes geben können, das der siegreichen Macht der Vernunft auf die Dauer zu widerstehen vermöchte? Die Unterschiede der individuellen Anlagen kommen den allgemeinen Gesetzen der Vernunft gegenüber nicht in Betracht; sie können die Erziehung leichter oder schwieriger machen, im Grunde genommen aber ist jeder Mensch gleich erziehbar, und überall ist das Ziel der Erziehung dasselbe. „Überall, wo Menschen geboren werden, kann man das aus ihnen machen, was ich vorzeichne, und wenn man es aus ihnen gemacht hat, so hat man damit das Beste für sie und für die anderen gethan.“ Mit diesen Worten schließt Rousseau die Vorrede zu seinem klassischen Erziehungswerke.

Die Bedeutung der individuellen Verschiedenheit bei den Völkern wie bei den Individuen vernachlässigte der Rationalis-

mus überhaupt und zwar aus voller Überzeugung. Sein Auge ruht durchweg auf dem, was die Menschen verbindet, nicht auf dem, was sie trennt. Alle, „vom Mongolen bis zum griech'schen Seher", ob auch „an Farb', an Kleidung, an Gestalt verschieden", gelten ihm dem Kern und der Anlage nach als wesensgleich und gleichwertig. Alle sind zur Tugend geboren, alle zum Guten veranlagt, alle gleichmäßig mit Vernunft begabt. Auf diesem frohen Glauben an die gleichmäßige Güte der Menschennatur beruhten ja alle praktischen Ideale der Aufklärung, die Ideale der Freiheit und Brüderlichkeit, die ihre Vertreter verkündigten. Nur die Unnatur und Ungerechtigkeit der politischen, sozialen und kirchlichen Verhältnisse, wie sie sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben, treten der Verwirklichung dieser Ideale im ganzen und im einzelnen entgegen; nur sie verschulden es, daß die große Mehrheit der Menschen nicht zur Entwickelung ihrer natürlichen Anlagen kommt. Wo es aber gelingt, diese äußeren Verhältnisse zu überwinden, wo für die erzieherische Einwirkung der Vernunft Freiheit gegeben ist, da giebt es keine natürlichen Hindernisse, welche jene Entwickelung hemmen und einschränken könnten. Die Begrenzung der individuellen Anlagen war kein Problem für das Zeitalter der Aufklärung, und seine Pädagogik konnte, auf dieser Anschauungsweise fußend, mit siegesgewisser Sicherheit die allgemein giltige Regel suchen, nach welcher der Mensch ein für allemal zu erziehen war. —

Aber der schöne, der menschenbeglückende Traum des Aufklärungszeitalters ging unter den Stürmen der französischen Revolution zu Ende. Der Schluß des achtzehnten, der Beginn des neunzehnten Jahrhunderts bezeichnet einen völligen Umschwung der Weltanschauung, der zuerst in der deutschen Poesie und Philosophie seinen Anfang nahm und sich von da aus allmählich der übrigen Lebensgebiete und Nationen bemächtigte. Die Romantik war es, durch welche diese dem Rationalismus entgegengesetzte Anschauungsweise heraufgeführt wurde. Sie betonte gegenüber dem ausschließlichen Vernunftkultus der

Aufklärung den Wert des Gefühls und des Trieblebens, die Bedeutung der Phantasie und überhaupt alles dessen, was sich nicht vom rein verstandesmäßigen Standpunkt aus verstehen und erfassen läßt, dessen, was man mit einem jetzt gebräuchlichen Ausdruck als die irrationale Seite des Seelenlebens zu bezeichnen pflegt. Hier sah sie das eigentliche Wesen des Menschen und zugleich seinen Wert begründet, und mit besonderer Vorliebe heben die Denker und Dichter der Romantik immer wieder die Schranken, ja, die Ohnmacht der Vernunft gegenüber der unbegrenzten Macht des Gefühls und der diesem verwandten Kräfte des menschlichen Geistes hervor.

Hiermit in engem Zusammenhang steht es, daß die Romantik im Gegensatz zu der abstrakten Gleichheitsidee der Aufklärung überall gerade das Individuelle mit Vorliebe betrachtete: der einzelne Mensch, das einzelne Volk, das einzelne Zeitalter in seiner besonderen Eigentümlichkeit, die geschichtliche Entwickelung, durch welche dieselben entstanden sind, das waren dem romantischen Geiste Gegenstände des höchsten Interesses. Und von entscheidender Bedeutung war es, daß ihm hier eine wissenschaftliche Bewegung entgegenkam, die sich zunächst auf dem Gebiete der Biologie unter dem Einflusse Goethescher Anschauungen und Forschungen vollzog und von da aus die allgemeine Denkweise entscheidend zu bestimmen begann.

Die Betrachtungsart, welche das 18. Jahrhundert auf die Welt und den Menschen insbesondere angewandt hatte, zeigte deutlich den Einfluß der mechanisch-physikalischen Wissenschaft, von der die Aufklärungsbewegung ausgegangen war. Wie die Welt überhaupt, so erschien ihr auch die Menschheit als ein großes System wesensgleicher Kräfte, und in demselben jeder Einzelne als ein gleichwertiges und gleichartiges Kraftzentrum. Der Rationalismus betrachtete, wie vorhin bemerkt, die geschichtliche Entwickelung und die individuellen Besonderheiten, die durch sie entstanden waren, als verhältnismäßig unwesentlich und hielt sich ausschließlich an die Entwickelungsfähigkeit; diese aber erschien ihm unbegrenzt

und nach allen Richtungen hin gleich lenkbar wie die Kraftentfaltung eines physikalischen Körpers.

An die Stelle dieser mechanischen Betrachtungsart nun setzte die fortschreitende Biologie eine neue Anschauungsweise: die organische. Die lebende, die organische Natur, nicht mehr die mechanisch wirkenden Kräfte des Weltalls bildeten von nun ab den Ausgangspunkt der Weltbetrachtung. Liebevollen Blicks versenkte sich das Auge Goethes und der Seinigen in die verschiedenen Typen der Pflanzen und Tiere, und es konnte nicht ausbleiben, daß die hier gewonnenen Ergebnisse und Gesichtspunkte auch auf den Menschen angewandt wurden. Die Lebewesen, die Individuen erschienen nun nicht mehr als gleichartige und gleichwertige Kraftzentren, sondern als Organismen, höchst komplizierte Gebilde, von innen heraus durch einen eigenen Entwickelungstrieb belebt und gestaltet, und zu verschiedener, durchaus eigenartig bestimmter und begrenzter Bildung veranlagt. So erkannte man bald in den einzelnen Tierklassen, in den verschiedenen Nationen, ja in den Individuen bestimmte Typen, die sich innerhalb gegebener Formen nach festen und eigenen Gesetzen entfalteten.

War nun auch das letzte Wort der Wissenschaft mit dem Gegensatz der organischen gegen die mechanische Betrachtungsweise noch nicht gesprochen, so war doch jedenfalls die wissenschaftliche Auffassung menschlicher Dinge dadurch unsäglich vertieft und bereichert. Andererseits erwuchsen ihr freilich auch neue, bis dahin völlig ungeahnte Probleme, und es erhoben sich Schwierigkeiten und Hindernisse, welche das Zeitalter des Rationalismus in seiner Siegesgewißheit gänzlich übersehen hatte. Von einer unbegrenzten Entwickelungsfähigkeit des Individuums kann hinfort nicht mehr die Rede sein: einem jeden ist seine bestimmte und begrenzte Anlage ein für allemal mit ins Leben gegeben, und niemand kann aus der Eigenart dieser Anlage und ihren Grenzen heraus. Nur allzu eng erscheinen nunmehr die Schranken, welche die Natur der Entwickelung des Einzelnen gesetzt hat, und für jede Art von äußerer Einwirkung ist der Raum beträchtlich verengt und verringert, wenn nicht

völlig abgeschnitten. Diese Folgerung zieht schon Goethe mit voller Schärfe:

Wie an dem Tag, der Dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, wonach Du angetreten.
So mußt Du sein, Dir kannst Du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Und entsprechend heißt es bei Schopenhauer, der jene Grundanschauungen von Goethe und Schelling übernommen und mit besonderer Schärfe zum Ausdruck gebracht hat: „Der Charakter des Menschen ist konstant: er bleibt derselbe das ganze Leben hindurch. — — Der Mensch ändert sich nie.“

So erscheint denn die Allmacht der Vernunft von zwei Seiten her erschüttert. Weder vermag sie überhaupt einen entscheidenden Eingriff in die organische Entwickelung, eine gestaltende Einwirkung auf das, was die Natur einmal angelegt und angebahnt hat, zu vollbringen, noch ist sie imstande die angeborenen Triebe und Leidenschaften zu verändern oder gar dauernd zu unterdrücken, die „unterm Tage schlimm geartet hausen“, die gleichsam unter dem Boden des Seelenlebens, von dem sieghaften Lichte des vernünftigen Denkens unerreicht, ihre dunkle Macht üben.

Damit ist denn aber auch die Bedeutung und der Umfang einer jeden erzieherischen Einwirkung, ja die Möglichkeit einer Erziehung überhaupt, soweit sie das eigentliche Wesen des Menschen, seine intellektuellen Anlagen nnd sittlichen Eigenschaften berührt, in Frage gestellt. Denn alle Erziehung ist ja doch immer eine Einwirkung von außen: wie vermag sie also die von innen wirkende organisch bildende Kraft, die das Einzelwesen bestimmt, zu beeinflussen oder gar ihr entgegenzuwirken? Und sie ist — mindestens zu einem wesentlichen Teile — vernünftige Einwirkung: mit dem Einfluß der

Vernunft überhaupt erscheint also auch der Einfluß der Erziehung eingeschränkt und erschüttert.

Schon bei Goethe tritt diese Konsequenz seiner Grundanschauung bisweilen in einer Weise hervor, die das Wesen aller Erziehung in Frage stellen muß. „Eine Kraft beherrscht die andere," heißt es im Wilhelm Meister, „aber keine kann die andere bilden; in jeder Anlage liegt auch allein die Kraft sich zu vollenden; das verstehen so wenig Menschen, die doch lehren und bilden wollen." War nun aber Goethe doch zu sehr ein Kind des achtzehnten, des „pädagogischen Jahrhunderts", um an der Möglichkeit und dem Werte der Erziehung jemals zu zweifeln, so zog Schopenhauer mit der ihm eigenen schroffen Kraft um so entschiedener jene negative Konsequenz aus der gemeinsamen Grundanschauung. „Das Unternehmen, die Charakterfehler eines Menschen durch Reden und Moralisieren aufheben und so seinen Charakter selbst umschaffen zu wollen, ist ganz gleich dem Vorhaben, Blei durch äußere Einwirkung in Gold zu verwandeln oder eine Eiche durch sorgfältige Pflege dahin zu bringen, daß sie Aprikosen trägt." —

„Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht," so lautete der Satz Kants, in dem die pädagogische Anschauung des Rationalismus zusammengefaßt ist. Kein schärferer Gegensatz hierzu läßt sich denken als die Worte Schopenhauers: „Der individuelle Charakter ist angeboren: er ist kein Werk der Kunst oder der dem Zufall unterworfenen Umstände, sondern das Werk der Natur selbst. — Er ist sogar in seinen Grundzügen erblich."

Mit den letzten Worten nun wird die Wendung berührt, welche für die Anschauungsweise des 19. Jahrhunderts entscheidend geworden ist, und aus welcher für die Pädagogik die wesentlichsten Bedenken und Schwierigkeiten erwachsen müssen.

Die Thatsache der Vererbung ist zwar keine neue Entdeckung; schon Plato hat sie für seine Theorie vom Staate und von der Erziehung verwertet, und ebensowenig war sie dem 18. Jahrhundert unbekannt. Aber erst nachdem sie zum

erstenmal als ein Prinzip des Naturgeschehens, als ein Gesetz von unbegrenzter Tragweite ausgesprochen und anerkannt war, gewann sie eine solche Bedeutung, daß sie die Auffassung von der Welt und der Menschheit im ganzen wie im einzelnen durchdringen und beeinflussen konnte. Uns Heutigen ist es von Jugend auf geläufig, im Leben der Menschheit wie in der Natur überhaupt auf Schritt und Tritt die Wirkung der Erblichkeit zu erblicken. Die natürlichen Zusammenhänge der Abstammung, Nationalität und Familie sehen wir durchaus unter diesem Gesichtspunkte: daher ist uns notwendig und bedeutungsvoll, was der Rationalismus für unwesentlich und zufällig hielt. So erscheint denn auch der Einzelne in seinem Charakter wie in seinem Intellekt durchweg durch seine Abstammung bestimmt, gebunden an die ererbte Veranlagung. Nicht nur Dir selber „kannst Du nicht entfliehen," wie es bei Goethe hieß, sondern nicht einmal Deinen Vätern und Vorvätern, deren Eigenart Dich von allen Seiten einengt und Deine Entwickelung bestimmt. —

Zunächst und am deutlichsten tritt diese Wahrheit in physiologischer Beziehung hervor, und die medizinische Wissenschaft und Praxis ist es, welche sie am stärksten zur Geltung gebracht hat. Daß die Kinder ihre äußere Erscheinung von den Eltern erben, haben zweifellos auch alle früheren Zeitalter gewußt, aber sie haben nicht daran gedacht, über das Augenfällige hinauszugehen und weitere Folgerungen daran zu knüpfen. Die heutige Wissenschaft hat uns gelehrt, daß die gesamte körperliche Anlage mit all ihren individuellen Eigentümlichkeiten durch Vererbung bedingt ist. Völker- und familienweise erben sich körperliche Kräfte und Vorzüge fort, nicht minder aber auch Mängel und Gefahren. Ein besonders wichtiger Begriff, den wir der ärztlichen Wissenschaft verdanken, ist der der Belastung im pathologischen Sinne. Daß sich die Anlagen zu bestimmten Krankheiten in gewissen Familien vererben, ist ebenfalls an sich keine neue Entdeckung; allein auch hier hat uns erst die Forschung und Erfahrung des letzten Jahrhunderts über die ganze Tragweite der Er-

scheinung aufgeklärt; sie hat uns gelehrt, dort erbliche Zusammenhänge zu erblicken, wo sie das Auge des Laien nicht zu sehen vermag (z. B. zwischen Trunksucht in der ersten und gewissen Krankheiten in der zweiten Generation), und sie hat uns bewiesen, wie eng und wie unvermeidlich in vielen Fällen diese Zusammenhänge sind.

Nun aber springt es in die Augen, daß alle diese Entdeckungen auch für das Seelenleben des Menschen entscheidende Bedeutung haben. Die Erfahrung lehrt täglich, daß intellektuelle Anlagen und sittliche Eigenschaften nicht minder forterben wie körperliche; und die Wissenschaft hat das nur bestätigen können. Wie auch Philosophie und Religion über den metaphysischen Zusammenhang zwischen Leib und Seele denken mögen, die Erfahrungswissenschaft kann nicht über die Thatsache hinausgelangen, daß hier eine enge Wechselwirkung überall zu Tage tritt, und daß durchweg die psychischen Vorgänge durch die körperlichen bedingt, in vielen Fällen geradezu verursacht erscheinen. Körperliche Störungen können das Seelenleben nicht unberührt lassen, und vor allem die Entwickelungszustände des Körpers wirken beständig auf das geistige Leben der Kinder und der jungen Menschen ein; mit Recht sind neuerdings Ärzte wie Pädagogen geneigt, jeden auffallenden Mangel der geistigen Entwickelung auf physische Störungen zurückzuführen. Ist dem aber so, dann müssen mit den körperlichen auch die seelischen Anlagen erblich sein, dann muß das Vererbungsgesetz für das psychische Gebiet ebensogut gelten wie für das physiologische; und hiermit erst enthüllt sich uns seine ganze verhängnisvolle Tragweite. Wie die körperlichen Vorzüge, so müssen sich auch die moralischen und intellektuellen vererben — wo nicht etwa, ebenfalls durch physische Ursachen begründet, eine Entartung eintritt — und umgekehrt erscheint alles, was die Entwickelung der Eltern von innen heraus hemmte und beeinträchtigte, wenn auch unter veränderten Formen, in der Anlage der Kinder wieder. Gerade in der Psychiatrie und der ihr verwandten Nervenkunde spielt der Begriff der Belastung die wesentlichste und verhängnisvollste

Rolle, und was hier als krankhaftes Extrem zu Tage tritt, das gilt doch zweifellos auch für normale Veranlagungen und Zustände. Wie die Anlagen zu geistigen Krankheiten, so erben auch die zu Ausschweifungen und sittlichen Defekten, so erben auch die Mängel der intellektuellen Veranlagung von Geschlecht zu Geschlecht weiter; die Laster und Schwächen der Eltern kehren in Kindern und Kindeskindern wieder und werden diesen zum Verhängnis. So nimmt die Macht der Vererbung in der Anschauung der modernen Menschen ungeheure Dimensionen an: der alte Fluch „bis ins dritte und vierte Glied" erhält eine neue Bedeutung, und die Vererbung erscheint an Stelle des antiken Schicksals, unverschuldet und unerbittlich wie dieses. Eine neue Theorie des Verbrechens sowohl wie des Genies wird auf diese Auffassung der Erblichkeit der Anlagen begründet, und in einer der bekanntesten Tragödien der neueren Zeit, in Ibsens Gespenstern, hat der Vererbungsfatalismus seinen dichterischen Ausdruck gefunden.

Diesen Entdeckungen und Anschauungen gegenüber hat nun die Pädagogik einen schweren Stand. Wenn die Individualität nicht nur an sich fest umgrenzt, sondern sogar wesentlich durch Vererbung bestimmt ist, wenn die Macht der Vererbung unwiderstehlich und schrankenlos die Eigenart des Menschen bestimmt, was bleibt der erziehenden Thätigkeit für ein Spielraum? Es scheint, als ob zwar eine vom Staate geleitete Zuchtwahl, wie sie schon Plato entworfen hat, nicht aber die Einflüsse der Erziehung zur Besserung und Vervollkommnung des Einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaften beitragen könnte. Zwar eine Erziehung wird es auch dann noch geben müssen, aber sie wird ausschließlich nur Nützlichkeitsrücksichten im engsten Sinne des Wortes ins Auge fassen können: sie wird darauf ausgehen müssen, dem Individuum, so wie es einmal durch Vererbung und Geburt veranlagt ist, die Möglichkeit zu geben, sich im Kampfe ums Dasein zu erhalten und zwar sich in der Gemeinschaft zu erhalten, in die es hineingeboren und auf die es angewiesen ist. Sie wird dahin streben, nützliche Kräfte zu entwickeln und notwendige

Kenntnisse zu übermitteln, sie wird auch durch Gewöhnung und durch Einpflanzen von Nützlichkeitsmotiven äußere Zucht und Unterordnung unter die Gesetze der Gemeinschaft anbahnen. Damit aber wäre die Macht der Erziehung denn auch vollständig zu Ende; sie wird sich nicht einbilden dürfen, sie „könne was lehren, die Menschen zu bessern und zu bekehren"; sie wird eine im wahren Sinne des Wortes bildende, eine organisch gestaltende Kraft nicht in Anspruch nehmen dürfen. Kurz, die einzige Art von vernünftiger Erziehung, die es geben könnte, wäre am richtigsten als eine Abrichtung zum Kampf ums Dasein zu bezeichnen. Was hätte es für einen Sinn, pädagogische Ideale aufzustellen? — es müssen unrealisierbare Werte bleiben; was für einen Zweck, gegen fehlerhafte Charakteranlagen anzukämpfen, auf das Gemütsleben der Kinder einwirken zu wollen? — es wären Kämpfe und Mühen, wie sie der Ritter von La Mancha auf sich genommen hat. Dem Pädagogen von Beruf käme etwa eine Stellung zu, wie sie das Altertum mit diesem Worte verband: die eines Sklaven, dessen Frohnarbeit es war, die heranwachsende Jugend mit den nötigsten und nützlichsten Kenntnissen zu versorgen und vor äußeren Gefahren zu beschützen, — nur daß hiermit in Hellas und Rom bloß die eine, und zwar die untergeordnete Seite der Erziehung bezeichnet war, während die glänzende Gegenseite die freie, an kein Lohn-, ja auch an kein verwandtschaftliches Verhältnis gebundene Einwirkung Erwachsener auf die Jugend bildete. Wenn aber eine solche Einwirkung nur auf einem Wahn des Erziehers beruht, was hätte es da noch für einen Sinn, von der Erziehung als von einer hohen und edlen Thätigkeit zu reden, die ihren Lohn in sich selber trägt?

Es giebt nichts Niederdrückenderes als diese Anschauung, nichts, das mehr dazu beitragen könnte, dem Menschen den Mut zur Arbeit an der Zukunft zu rauben und jeden erzieherischen Idealismus im Keim zu ersticken. Wie manche Mutter mag voll banger Besorgnis auf das Kind sehen, dessen Fehler jeder sanften Einwirkung widerstehen, und in dessen

starrer Eigenart sie das Erbteil vergangener Geschlechter erblicken muß! Wie manchem Erzieher lähmt der Gedanke an die Schranken, die Ohnmacht der Erziehung die Freude an seiner Thätigkeit und die Hoffnung auf Erfolg! Der Verfasser dieses Buches wenigstens muß es eingestehen, daß er als junger Lehrer innerlich schwer unter dem Drucke dieses Bewußtseins gelitten hat, und gewiß viele seiner Berufsgenossen werden ähnlich empfinden. Und anderseits kommt die geschilderte Auffassung vom Werte der Erziehung niemandem mehr zu statten als dem platten Philister, der von vornherein geneigt ist, jedes Streben nach einem Höheren, nach einem erhabenen und zugleich innerlichen Ziel zu verlachen: ihm ist die Erziehung naturgemäß nichts als eben jene Dressur zum Kampfe ums Dasein, auf die uns die Folgen unserer Betrachtungen verweisen, und er sieht in diesen Anschauungen nur die willkommene theoretische Begründung dessen, was er in der Praxis stets geübt hat. So scheint es, als ob auch hier die moderne wissenschaftliche Anschauung, wie man es ihr so oft vorgeworfen hat, den sittlichen Materialismus, die Gleichgiltigkeit gegen das Ideal begünstige, ja hervorrufe.

Aber es scheint nur so, denn der ganze Gedankenzug, der eben an uns vorüberzog, ist schief und muß zu einem falschen Ergebnis führen, weil er, durchaus einseitig, nur die eine Hälfte einer wissenschaftlichen Weltanschauung berücksichtigt. Die Menschen unseres Zeitalters erscheinen — und das ist bei der augenfälligen Größe der Entdeckung begreiflich — bisweilen wie geblendet und gleichsam hypnotisiert durch das Schlagwort Vererbung; sie überschätzen die Macht der Erblichkeit und unterschätzen dementsprechend die Entwickelungsfähigkeit des Individuums.

Zunächst: es sind nur Anlagen, die durch Vererbung übertragen werden, nicht bereits entwickelte Eigenschaften und Willensrichtungen; auch die ausgebildete, ja durch lange Reihen fortgeerbte Eigentümlichkeit der älteren Generation kehrt in der neuen immer nur als Keim wieder, als eine Disposition, welche die Ausbildung der gleichen Eigentümlichkeit erleichtert,

aber gleichwohl erst der äußeren Einwirkung bedarf, um thatsächlich zur Entfaltung zu kommen. Die Stärke dieser ererbten Disposition ist dem Grade nach unendlich verschieden: manche Anlage findet sich nur im schwächsten Keime, dem Auge des Beobachters kaum bemerkbar; manche bricht — sobald ihr die Gelegenheit gegeben ist — mit der unwiderstehlichen Gewalt einer Naturkraft hervor. Aber auch die schwächste Anlage kann durch eine zielbewußte Förderung von außen gestärkt und bis zu einem gewissen Grade gesteigert werden, und auch den stärksten Trieb vermag eine weise Fürsorge zu schwächen, sei es, indem sie ihm Gegenstände und Gelegenheiten vorenthält und ihm somit die Nahrung abschneidet, sei es, indem sie andere Triebe und Anlagen stärkt und die Lebenskräfte des Organismus gleichsam auf sie hinlenkt. So schwächt jede angestrengte und fortgesetzte geistige Beschäftigung die Gewalt der Sinnlichkeit und überhaupt der eigentlich rohen Instinkte, und auf dieser Thatsache beruht ein wesentlicher Teil aller höheren Kultur. Freilich, was die Natur einmal angelegt hat, das vermögen äußere Umstände nur selten ganz zum Absterben zu bringen, und anderseits, wozu eine natürliche Anlage auch nicht im Keime vorhanden ist, da kann die Erziehung begreiflicherweise auch nichts entwickeln; ein völlig unmusikalischer Mensch z. B. wird auf keine Weise wirklich musikalisch gemacht. Aber das Ziel, zu welchem die äußeren Einwirkungen und vor allem eine planvolle Erziehung einen Menschen zu entwickeln vermögen, kann denn doch beträchtlich von dem Bilde abweichen, das seine Vorväter aufgewiesen haben, und auf das ihn seine Anlagen, sich selber überlassen, geführt hätten. So darf man das Verhältnis kurz dahin zusammenfassen, daß Vererbung und natürliche Anlagen die Entwickelung zwar begrenzen aber nicht bestimmen.

Zwar giebt es in besonderen Fällen Anlagen, die sich mit einer solchen Kraft und Ursprünglichkeit geltend machen, daß sie — je nachdem — der Förderung von außen nicht zu bedürfen scheinen oder auch aller Versuche spotten, sie von außen her abzuschwächen oder gar auszurotten.

Das erstere ist bei der genialen, das zweite bei der krankhaften Veranlagung der Fall. Aber beides sind Extreme, die im normalen Laufe der Dinge nur ausnahmsweise auftreten und jedenfalls weit seltener sind, als es die allgemeine Vorstellung anzunehmen pflegt. Auch ein starkes Talent bedarf im allgemeinen der Ausbildung und Förderung von außen, wenn es nicht verkümmern soll, und andrerseits erscheint selbst der Begriff der pathologischen Belastung unter dem hier geltend gemachten Gesichtspunkt nicht ganz so verhängnisvoll und furchtbar, wie es auf den ersten Anblick der Fall war. Denn auch hier ist es Thatsache — von wenigen Ausnahmen abgesehen — daß nicht die Krankheit selbst, sondern nur die Disposition dazu erblich ist. Dies hat die medizinische Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten für den größten Teil derjenigen körperlichen Krankheiten, die man früher für einfach erblich erklärte, gewiß gemacht, und entsprechend verhält es sich auch mit geistigen Krankheiten und Schwächen. Eine Reihe von Fällen angeborener „Minderwertigkeit" der Anlagen scheidet freilich von vornherein aus: die Fälle, wo uns ursprünglicher Schwachsinn oder noch Schlimmeres entgegentritt. Sieht man aber hiervon ab, so kann selbst schwerer erblicher Belastung von außen her durch Erziehung und Lebensweise mit Erfolg entgegengearbeitet werden. Vor allem giebt jener enge Zusammenhang zwischen dem körperlichen und dem Seelenleben dem Erzieher Mittel an die Hand, der drohenden Gefahr zu begegnen: wird dem Körper, zumal in der Kindheit und den gefährlichen Entwickelungsjahren, sein Recht, wird das belastete Individuum zu einer naturgemäßen und seiner Konstitution heilsamen Lebensweise erzogen, so ist damit in zahllosen Fällen den Folgen der Belastung, der Entfaltung der krankhaften Anlage vorgebeugt. Diese Erkenntnis, die in früheren Zeiten weder von Ärzten noch von Erziehern hinreichend gewürdigt wurde, dürfen wir als eine der fruchtbarsten Grundlagen der neueren Pädagogik bezeichnen. —

Was uns soeben an Einschränkungen des Vererbungsgesetzes entgegentrat, können wir durchweg als feststehend und

unbezweifelt ansehen: alle, auch die entschiedensten und einseitigsten wissenschaftlichen Vertreter des Vererbungsgedankens erkennen sie übereinstimmend an. Darüber hinaus aber dürfen wir uns, wenigstens hypothetisch, die umfassende und fruchtbare Anschauung aneignen, welche unter dem Namen der Entwickelungstheorie allgemein bekannt ist und nicht nur die heutige Biologie, sondern einen großen Teil der Anschauungen von den menschlichen Dingen überhaupt beherrscht.

Die Entwickelungstheorie weist zunächst darauf hin, daß das einzelne Lebewesen nicht während der ganzen Dauer seines Lebens durchaus dieselben Eigenschaften besitzt: es paßt sich seiner Umgebung, den äußeren Bedingungen seiner Existenz an und vermag in diesem Sinne — innerhalb bestimmter Schranken — seine Eigentümlichkeiten zu verändern oder neue zu erwerben. Der eigentlich springende Punkt der Lehre ist nun die für einige Gruppen von Erscheinungen bereits erwiesene Annahme, daß auch die so erworbenen Eigenschaften vererbt werden können, vielleicht in minderem Maße als die ursprünglichen und angeborenen, jedoch in den aufeinanderfolgenden Generationen mit zunehmender und durch Gleichartigkeit der Eltern gesteigerter Stärke. Damit aber wird die Variabilität zu einer zweiten und nicht minder bedeutsamen Naturkraft neben der Vererbung. Wie die letztere das stabile und gleichsam das konservative Element in der lebendigen Natur darstellt, so tritt ihr in der Anpassung, der Veränderungsfähigkeit, die notwendige Gegenwirkung entgegen. Fällt die Vererbung in ihren Wirkungen unmittelbarer ins Auge, ist es ihre Macht, welche die Gestalt der Lebewesen, ihre Zusammengehörigkeit und die Scheidung der Arten und Individuen im Großen, in den Grundzügen bestimmt, so wirkt die Kraft der anpassenden Veränderung, wenn auch im Stillen und allmählich, doch nicht minder mächtig und tief, in ihrer leisen und unermüdlichen Arbeit der Kraft vergleichbar, die im Wassertropfen wirkend den Felsen umbildet; ja sie ist das eigentlich schöpferische Prinzip in der organischen Welt, denn durch sie allein vermag die Natur neue Formen hervorzubringen.

Aber nur aus dem Widerstreit beider Kräfte, aus ihrer Gegen- und Wechselwirkung geht die Entwickelung hervor, welche die Gestaltung der lebendigen Natur im Ganzen und im Einzelnen bestimmt. Erst vom Standpunkt der Entwickelungstheorie schwindet jene Starre und Unveränderlichkeit völlig, welche unter dem einseitigen Gesichtspunkt der Vererbung dem organisch bestimmten Lebewesen anzuhaften schien. Wir haben schon oben gesehen: nicht Eigenschaften sondern nur Anlagen zu solchen sind es, die das Individuum, von Vater und Mutter ererbt, mit zur Welt bringt; und welche von diesen Anlagen zur Entfaltung kommen, welche im Keime verdorren und absterben, das hängt von den äußeren Bedingungen des Daseins, von Einflüssen der Umgebung ab. Das Leben kann aus gleich veranlagten Wesen sehr verschiedene Individuen entwickeln, und indem diese ihren erworbenen Charakter vererben, erhalten die Nachkommen von vornherein einen neuen Ausgangspunkt zu einer neuen Weiterbildung. Somit ist die Entwickelung des Individuums freilich durch die Eigenart seiner Anlage von vornherein in Grenzen gewiesen und an Schranken gebunden, wenn auch nicht an so enge noch so feste, wie es uns oben scheinen wollte. Aber um so bedeutungsvoller und unbeschränkter wirkt alles, was die Bildung eines einzelnen Wesens beeinflußt und gestaltet, über dasselbe hinaus auf die künftigen Geschlechter fort. Die Entwickelungsfähigkeit des einzelnen Organismus ist begrenzt, aber die Gattung ist veränderlich, und alle ihre Anlagen erscheinen einer unberechenbaren Steigerung fähig.

So erhöht und erweitert die Entwickelungstheorie die Bedeutung des Individuums. Sie erklärt die Entwickelung des Ganzen aus der des Einzelnen, denn nur dadurch, daß das Einzelwesen mehr und anderes weitervererbt als es selbst ererbt hat, kommt in die Gattung Bewegung, Veränderung, Fortschritt.

Dieser Entwickelung nun vermag — und das ist einer der wichtigsten Punkte, die hier in Betracht kommen — die Absicht des Menschen vielfach eine bestimmte Richtung zu

geben. Sie vermag bei Pflanzen, bei Tieren innerhalb bestimmter Grenzen die Erwerbung erwünschter Eigenschaften zu begünstigen, unerwünschte Anlagen zu schwächen, ja allmählich zum Absterben zu bringen. Die Zähmung der Haustiere, die Veredelung von Blumen und Früchten giebt die Beweise für diese Thatsache, und bekanntlich ist es Darwins Verdienst, die hier längst vorhandene praktische Erfahrung für die wissenschaftliche Begründung der Entwickelungstheorie verwertet zu haben. Sehen wir auch von der eigentlichen Züchtung durch Auswahl und Fortpflanzung ab, so bleibt zunächst doch die Thatsache, daß die einzelne Pflanze, wenn sie in ein bestimmtes Erdreich versetzt, wenn sie in bestimmter Weise gepflegt und gewartet wird, Eigenschaften zu entwickeln vermag, die sie in einem anderen Erdreich und ohne diese Pflege und Wartung niemals aufweist. Das Haustier verwildert, wenn es durch einen Zufall in die Wildnis verschlagen wird, wie andrerseits einst seine Ahnen dadurch, daß sie von Menschenhand in bestimmte Umgebung gezwungen, auf bestimmte Weise genährt und behandelt wurden, zu zahmen Haustieren geworden sind. Und bei Pflanzen wie bei Tieren lassen sich hier von vornherein zwei Einwirkungen erkennen, welche zusammen jene gewollte Entwickelung hervorbringen: einmal der allgemeine Einfluß der Umgebung, der Bodenbeschaffenheit, des Klimas, der Nahrung u. s. w., andrerseits die einzelne unmittelbare Einwirkung des Menschen, des Gärtners etwa, der die Pflanze ans Spalier bindet oder das Erdreich mit Chemikalien versetzt, des Züchters oder Hirten, der die Lebensweise des Tieres regelt. Wie groß die Veränderungen sind, die man auf diese Weise in den Eigentümlichkeiten des einzelnen Wesens hervorbringen kann, lehrt die Erfahrung hundertfältig. Freilich erst durch längere Vererbung der also veränderten Eigenschaften wird die radikale Umwandlung des Charakters hervorgebracht, welche den Ausgangspunkt derselben dem späteren Beobachter verdeckt, ja bisweilen geradezu rätselhaft und erstaunlich erscheinen läßt.

Und was folgt nun aus diesen Grundanschauungen der

Entwickelungstheorie für die Frage, von der wir ausgegangen sind, die Frage nach der Möglichkeit, nach dem Wesen und der Bedeutung der erzieherischen Thätigkeit?

Es ist wahr: das Menschenkind ist, wie jedes andere Lebewesen auch, in seinen Anlagen durch Vererbung bestimmt, und mit diesen ererbten Anlagen sind alle Keime für die überhaupt mögliche Entwickelung der Persönlichkeit ein für allemal gegeben. Es ist nicht richtig, daß der Mensch nichts ist, als was die Erziehung aus ihm macht; vielmehr ist jede Erziehung genötigt, da anzuknüpfen, wo die individuell gestaltende Natur vorgearbeitet hat.

Aber andrerseits ist die organische Anlage des Kindes — des normalen wenigstens — weder so eng noch so starr, wie es der einseitige Vererbungsglaube wähnt. Wie im Makrokosmus der Natur, so sind auch im Mikrokosmus der menschlichen Seele weit mehr Keime vorhanden als irgend zur Entfaltung kommen können. Welche von diesen Keimen abdorren und vertrocknen, welche sich zu Blüte und Frucht, zu fortpflanzungsfähigen Eigenschaften entwickeln, das hängt nur zu häufig von Zufall und Schicksal ab. Aber der Erzieher vermag wie der Gärtner mit sichtender Hand eine Auswahl zu treffen, die seinen Zwecken entspricht: er vermag nährende Wärme, belebendes Licht auf die erwünschten Anlagen zu lenken, den unerwünschten Nahrung und Schutz zu entziehen. Damit eröffnet sich ihm das Mittel, auch eine *organische* Entwickelung zu leiten, ihr die Bahn vorzuzeichnen. So verstanden besitzt die Erziehung allerdings eine plastische, eine im höchsten Sinne bildende Kraft, kann sie zu einer lebengestaltenden Macht werden.

Freilich, jene Auswahl des Wünschenswerten ist dem Erzieher niemals unbeschränkt; sie kann durch seinen Willen, durch allgemeine Ideale und Begriffe beeinflußt, aber niemals einseitig bestimmt werden. Für die Art wie für die Größe des Zieles sind die individuellen Anlagen des Kindes maßgebend; sie bilden einerseits die unentbehrlichen Anknüpfungspunkte, anderseits die unüberwindlichen Schranken für alle

erzieherische Wirkung: jeder Organismus ist eben in sich selbst begrenzt, wie er in sich selbst lebendig ist. Und auch damit muß der Erzieher von vornherein rechnen, daß es ihm niemals oder doch nur in den seltensten Fällen gelingen wird, ausschließlich die wünschenswerten Anlagen seines Zöglings zu entfalten, alle schlechten und unerwünschten aber im Keime zum Absterben zu bringen. Abschwächen lassen sich die meisten natürlichen Instinkte des normalen Kindes, völlig ertöten aber und ausrotten die wenigsten. So wird auch die sorgfältigste Erziehung nur selten genau das Ziel erreichen, das ihr vorschwebt, aber sie wird, wenn sie's richtig anstellt, den Zögling gleichwohl diesem Ziele nah und näher bringen können, — wie denn alles menschliche Gelingen sich dem denkbar Höchsten immer nur annähert. Aber vieles von dem, was die Erziehung des Einzelnen nicht erreicht, vermag die Entwickelung auf einander folgender Generationen zu zeitigen, wenn sie stetig und bewußt demselben Ziele zugelenkt und -geleitet wird. Denn jede ererbte Anlage, die durch eine solche Einwirkung gestärkt und gesteigert wird, erbt mit erhöhter Lebenskraft und Entwickelungsfähigkeit fort, und so erwächst für jedes folgende Geschlecht stets eine günstigere Disposition zur Entfaltung der erwünschten Anlage, zur Entwickelung in der erstrebten Richtung. Was die Erziehung für den Einzelnen thut, das wirkt durch ihn hindurch und weit über ihn hinaus ins Unermessene fort. Somit stellt sich uns gerade vom Standpunkt der Entwickelungslehre aus, die der Pädagogik zuerst so viel Schwierigkeiten schuf, die Wirkungskraft der Erziehung weitgreifender und unbeschränkter dar, als es selbst der Rationalismus, der immer nur das Individuum im Auge hatte, annehmen konnte.

Hieraus ergiebt sich nun in großen Zügen ein vorläufiges Bild von dem Wesen der Erziehung und von den Forderungen, die sie an den Erzieher stellt.

Die erste dieser Forderungen ist, daß er die Eigenart des Zöglings, seine Anlagen und seine Schranken kennt. Schon die gröbere Art von Thätigkeit, auf welcher der öffentliche Unterricht

beruht, erfordert von dem Lehrer, daß nicht nur die Natur des Menschen im allgemeinen und die Kindesnatur im besonderen offen vor ihm daliege, sondern daß er auch für die bestimmtere Eigenart des Volkes und der Volksklassen, unter denen er wirken will, Blick und Verständnis besitze. Für jede tiefere und feinere pädagogische Einwirkung aber, für jede Erziehung, die wahrhaft bilden und gestalten will — und nur diese verdient ihren Namen in einem höheren Sinne — ist das eindringende Verständnis des einzelnen Zöglings die unerläßliche Vorbedingung. Ihre Kinder zu kennen ist die erste Pflicht aller Eltern, seine Schüler zu beobachten und sie richtig beurteilen zu lernen die erste Aufgabe jedes Lehrers, der mehr als Schablonen abdrücken will. Beugen und zwingen gegen seine Natur läßt sich kein lebendes, kein organisches Wesen, oder es verkümmert und verkrüppelt. Wie dem Gärtner die Eigenart seiner Blumen und Bäume, so muß dem wahren Erzieher die Natur seines Zöglings vertraut sein: er muß wissen, wohin seine Anlage treibt und was ihm frommt und schadet. Und es ist nicht leicht noch wenig, was hier gefordert wird. Denn während beim erwachsenen, fertigen Menschen ein Teil seiner Anlagen bereits in bestimmter Richtung entwickelt, andere verkümmert oder abgestorben sind, so liegen in der jungen Seele noch zahlreiche und häufig widersprechende Triebe und Anlagen neben und durcheinander, und es bedarf eines scharfen Auges, um das Lebenskräftige, das Entwickelungsfähige und Wertvolle von dem scheinkräftigen Schößling zu sichten, es braucht Erfahrung und Feinfühligkeit, um für jeden einzelnen jugendlichen Geist zu finden, was gerade für ihn natürlich und wohlthätig ist. Die Erziehung darf nichts ausreißen, was eine Verstümmelung hinterlassen muß, nichts gewaltsam niedertreten, was durch den Druck nur widerstandsfähiger wird und sich zäher weiterrankt. Erst wenn der Erzieher das weiß, dann wird er — dann aber auch sicher — die organische Entwickelung des jungen Menschenkindes fördern und ihr die Richtung geben können, nicht indem er sie von außen zu zwingen sucht und sie dabei täppisch mißhandelt, sondern indem

er den Bedingungen und Bedürfnissen ihrer Natur folgt und sie zu seinen Zwecken benutzt.

Wie das geschehen kann — auch das kann der Erzieher von dem Gärtner lernen. Wir haben oben gesehen, daß es — von der Züchtung im engeren Sinne abgesehen — zwei Mittel giebt, um Pflanzen und Tiere zum bestimmten Zwecke des Menschen umzugestalten: der allgemeine Einfluß der Umgebung und die unmittelbar eingreifende einzelne Einwirkung des Züchters. Genau dasselbe wird beim Kinde der Fall sein. Auch hier wie bei allen Lebewesen ist die natürliche Kraft der Anpassung das erste und wesentlichste Element aller Entwickelung, und sie muß dazu führen, daß das junge Menschenkind von vornherein einen Kreis von Lebensgewohnheiten, von Anschauungen und Handlungsimpulsen durch unwillkürliche Nachahmung von seiner Umgebung übernimmt und sich durch Gewöhnung aneignet, wie das Insekt die Farbe der Blume und das Moos das Aussehen des Felsens annimmt, auf dem es lebt. So wird die Entwickelung des Kindes und damit der Erfolg aller erzieherischen Thätigkeit stets zum großen, vielleicht zum größten Teil von dem Einfluß der Umgebung, mithin von den sozialen Verhältnissen im weitesten Sinne des Wortes, aber auch von der besonderen Gestaltung des Familienlebens und der Eigenart der Personen, welche das Kind umgeben, abhängig sein. Es war ein echt rationalistischer Fehlgriff Rousseaus, die Erziehung seines Emile von all jenen sozialen und individuellen Verhältnissen loszulösen und sie in eine gleichsam abstrakte Vereinzelung zu stellen, wo ein ebenso abstrakt gedachter idealer Erzieher, ohne jeden hemmenden oder ablenkenden Einfluß von außen, die Entwickelung leitet. Eine solche Erziehung giebt es nicht und hat es — vielleicht von vereinzelten Ausnahmen abgesehen — niemals gegeben. Der Einfluß der Umgebung wird stets vorhanden sein, und der Pädagoge wird stets mit ihm rechnen müssen. Wohl aber ist es ein Gebot für jeden Erzieher, die Umgebung des Kindes, soweit er es irgend vermag, dem Zwecke der Erziehung gemäß zu gestalten, wie der Gärtner

das Erdreich auswählt, in das er die junge Pflanze setzt. Wenn auf das Kind von hier aus wünschenswerte Einflüsse wirken, so wird die Kraft der Anpassung von selber dahin führen, daß sich sein Triebleben, seine Lebensgewohnheiten und Anschauungen diesen Einflüssen gemäß gestalten. Die Gewöhnung ist es, welche hier als die Grundlage und Vorstufe aller eigentlichen Erziehung hervortritt. Erst auf dieser Grundlage kann dann das unmittelbare Eingreifen des Pädagogen, die Erziehung im engeren und zugleich höheren Sinne des Wortes, wirksam werden: sie wird in manchen Fällen die Gewöhnung verbessern und ergänzen, in vielen sie durch verstandes- oder gefühlsmäßige Einwirkung festigen und stärken, in jedem Falle wird sie ihr als eine klärende und gestaltende Kraft zur Seite treten, um dem jungen Menschenkinde über die Dumpfheit der Instinkte hinaus zum bewußten Wissen und Wollen, zur festen Richtung auf bestimmte Ziele zu verhelfen.

Blicken wir von dem nunmehr erreichten Standpunkte zurück auf die Ansprüche und Verheißungen, die der Rationalismus dereinst in siegesgewisser Zuversicht an seinen Begriff von Erziehung knüpfte, so haben wir freilich in vieler Hinsicht Ursache, uns zu bescheiden. Die Macht der Erziehung ist eine beschränkte. Was sie vermag, ist keineswegs durch das Wollen und die Fähigkeit des Erziehers allein bestimmt; die individuellen Anlagen des Zöglings weisen den Erzieher von vornherein auf individuell bestimmte Wege und Ziele und schränken ihn hierdurch ein; ja sie bilden nicht minder wie die Einflüsse der Umgebung für das beste Wollen, für das höchste Können bisweilen unübersteigliche Hindernisse.

Allein diese Hindernisse und Schranken vermögen die Kraft und Wirksamkeit der Erziehungskunst doch keineswegs so einzuengen, daß sie dieselbe jemals entwerten, sie zu einer bloßen Dressierarbeit herabsetzen könnten. So wenig wie der Glaube an die Allmacht der Erziehung, so wenig hat der Wahn von ihrer Ohnmacht vor einer schärferen Betrachtung stichgehalten. Vielmehr ergiebt eine solche, wenn

wir sie abschließend zusammenfassen, in großen Zügen folgendes Bild.

Alle wahre Bildung ist organische Entwickelung; diese anzubahnen, zu fördern, ihr die Richtung zu geben, sie dem bestimmten Ziele entgegenzuführen ist das Werk jeder echten Erziehungskunst. Die Seele des Kindes ist keine Tafel von Wachs, gleichmäßig weich und empfänglich für alles, was der Erzieher hineinzuschreiben gedenkt, aber sie ist auch nicht wie ein physikalisches Kraftzentrum spröde und unzugänglich, nach Maß und Art der Kraft ein für allemal unabänderlich bestimmt, so daß dem Pädagogen nichts zu thun bliebe als ihr die Wirkungssphäre abzugrenzen. Der Erzieher kann das Kind nur ziehen wie der Gärtner die Blume oder den jungen Baum: liebevoll und treu beobachtend muß sein Auge auf ihm weilen, seine Natur muß er ihm ablauschen und sie zu seinen Zwecken benutzen, seine Entwickelungsfähigkeit prüfen und ihr die Bahn weisen, Bedingungen muß er schaffen, wie sie gerade dieses junge Wesen braucht, Ziele stecken, wie sie gerade dieses Menschenkind erreichen kann. Und wenn in allen Fällen die Natur und die Verhältnisse mehr thun als der Erzieher schaffen kann, wenn die vererbte Anlage und die gegebenen Bedingungen der Entwickelung zusammen stets stärker sind als die schützende, die leitende und ordnende Hand des Gärtners: verzagen soll er darum nicht. Nicht jedes Samenkorn ist für die Ewigkeit gestreut, aber was er auch nur von Ansätzen zu neuer, höherer Entwickelung zu schaffen vermag, birgt den Keim zu unermeßlicher Weiterentwickelung in sich und kann vielleicht in folgenden Geschlechtern zu ungeahnter Blüte, zu reichster Fruchtentfaltung kommen.





Zweites Kapitel.

Erziehungsideale.

> Ich habe keinen Teil an allem Streit der Menschen über ihre Meinungen; aber das, was sie brav und treu machen, was Liebe in ihr Herz und Glück und Segen in ihr Haus bringen kann, das, meine ich, sei außer allem Streit uns allen und für uns alle in unsere Herzen gelegt.
>
> Pestalozzi.

Haben wir durch die allgemeinen Betrachtungen des vorigen Abschnitts die Gewißheit erlangt, daß der Glaube an die Macht der Erziehung und ihrer Ideale kein bloßer Wahn ist, daß ihr wirklich eine bessernde und gestaltende Kraft innewohnt, so können wir nunmehr mit größerer Zuversicht als vorher den Blick auf unsere eigenen Zustände, unsere Wünsche und Nöte zurückwenden. Was stellt sich dem, der die Gegenwart kritisch überschaut, als das notwendige Ziel der deutschen Erziehung dar? Welchen Bedürfnissen entspringt sie? Welche Ideale birgt sie in sich?

Das entscheidende Kennzeichen unseres Zeitalters ist eine gewaltige, ja gewaltsame Anspannung aller Kräfte der Menschheit: auf das äußerste gesteigert und aufs äußerste ausgenutzt werden alle menschlichen Fähigkeiten, physische wie geistige, des Einzelnen wie der Gesamtheit. Der Kampf ums Dasein, der freilich zu allen Zeiten die Entwickelung der Menschheit beherrscht, hat neue, gesteigerte Formen angenommen, und schwer, ja unmöglich ist es, sich ihm zu entziehen, um abseits des rastlosen Treibens einen beschaulichen Ruheplatz, eine stille

Befriedigung zu finden. Weit mehr als für seine eigene Zeit gilt für uns heutige Menschen das Wort Schillers:

Mächtig, selbst wenn Eure Sehnen ruhten,
Reißt das Leben Euch in seine Fluten,
Euch die Zeit in ihren Wirbeltanz!

Ihren Zögling lebensfähig, lebenskräftig zu machen, ist notwendigerweise das erste Ziel einer jeden Erziehung. Und so wird es denn auch unsere erste Aufgabe sein müssen, den Einzelnen zu diesem gesteigerten Kampfe zu stärken und zu stählen. Kräfte zu entwickeln, möglichst alle, die in dem jungen Menschenkinde schlummern, sie zu steigern bis zu möglichst hoher Entfaltung, das wird in unseren Tagen mehr als in ruhigeren Zeiten das erste und nächste Ziel aller Erziehung sein müssen: denn hierin liegt die Vorbedingung für die Selbstbehauptung des Einzelnen, für jede Art der Existenz überhaupt.

Der heutige Mensch — auch derjenige, dessen Beruf die körperliche Arbeit nicht ist — bedarf zunächst einer ausgiebigen Entwickelung körperlicher Kraft und Widerstandsfähigkeit, schon um die Masse und die Intensität der geistigen Arbeit, die das Leben von ihm fordert, leisten zu können. In früheren Zeiten stellte das gleichmäßige Fortleben in engen Kreisen, in verhältnißmäßig kleinen Städten, das knappe Maß der äußeren Lebensführung, die durchschnittlich geringere Regsamkeit des geistigen Lebens auch an die physische Widerstandskraft des Menschen geringere Anforderungen, und leicht war es, denselben zu genügen. Heute wäre es nicht möglich bei einer Lebensweise, wie sie etwa im 18. Jahrhundert der deutsche Bürger führte, einer Lebensweise ohne rationelle Körperpflege, einer Erziehung ohne gymnastische Übungen, ohne Ausbildung physischer Kräfte, ein lebens- und leistungsfähiges Geschlecht heranzuziehen und zu erhalten. Für die Gebote der Reinlichkeit, die Gesetze einer vernünftigen Ernährung und Tageseinteilung hat uns heutigen Menschen Bedürfnis und Erfahrung, hat uns die Entwickelung der ärztlichen Gesundheitslehre die Augen geöffnet. Das Bedürfnis nach Bewegung und Kräfteentfaltung

wird durch den Anwachs der Städte, die Abgeschlossenheit, in der der Großstädter von der freien Natur lebt, gebieterischer fühlbar. Daher bildet die allgemeine Wehrpflicht wenigstens für das kräftigste Mannesalter ein heilsames Gegengewicht gegen die Unnatur unserer Lebensweise; und weit darüber hinaus haben die gesunden Instinkte des Volkes und insbesondere der Jugend sich Gebiete körperlicher Übungen erschlossen, die sich frühere Zeiten versagten. Schlittschuhlauf und Schwimmen, vor kaum mehr als hundert Jahren in Deutschland unbekannte Künste, bilden heute einen unerläßlichen Bestandteil der Jugendausbildung. Und das Vorbild des englischen Volkes, welches unter den modernen Nationen am meisten und frühesten Wert auf Ausbildung und Pflege des Körpers gelegt hat, ist in den letzten Jahren immer mehr von Einfluß auf unsere Volkssitten geworden: Wassersport und Bewegungsspiele, von dort übernommen, sind doch auch bei uns schon mehr als eine Mode, sie sind offenbar auf dem Wege, ein dauernder Bestandteil unserer Jugendbildung und Lebensgewohnheit zu werden. Mag dabei nun auch manche Übertreibung mit unterlaufen — und wir werden weiterhin darüber zu reden haben — soviel wird niemand bezweifeln: ohne ein solches Gegengewicht physischer Kraftentwickelung müßte das Maß von geistiger Anstrengung, das heute den bürgerlichen Berufsklassen im Durchschnitt auferlegt ist, zu einer raschen Degeneration führen.

Denn was verlangt das Leben und die Berufsthätigkeit nicht alles von dem, der seine äußere oder innere Lebensführung irgend über das knappe Maß der Notdurft hinaus steigern oder gar in irgend einem Sinne produktiv sein, auf seine Mitmenschen einwirken will? Er bedarf eines geschärften Anschauungs- und Auffassungsvermögens, einer hochgesteigerten Empfänglichkeit für die Eindrücke der Natur und der Außenwelt überhaupt bis in ihre feinsten Unterschiede hinein. Er bedarf einer ausgedehnten Gedächtniskraft, um die Fülle des Thatsächlichen, das von allen Lebensgebieten her auf ihn eindringt, zu bewahren. Er bedarf endlich einer aufs äußerste

gespannten Kombinationskraft, um alle diese Anschauungen und Gedächtnisstoffe verwerten und zu seinen Zwecken verwenden zu können. Alle diese Eigenschaften verlangt man schon von dem jungen Menschen, schon beim ersten Eintritt in das Berufsleben. Und man verlangt von ihm nicht minder früh eine gewisse Fähigkeit, sich in Welt und Menschen zurechtzufinden; er soll ungefähr wissen, wie es um ihn herum aussieht, und er muß, wenn möglich, Kenntnis fremder Sprachen besitzen, um auch außerhalb seiner nächsten und natürlichen Umgebung zurechtzukommen.

Diesen Zwecken dient denn auch die Erziehung, dient jede Art von Unterweisung in erster Linie. Man mag darüber streiten, ob die Form einzelner Lehranstalten, die Eigenart einzelner Unterrichtsfächer ihnen mehr oder weniger entspricht: im Großen und Ganzen ist es sicher, daß der gesamte Unterricht von der Volksschule bis weit in die Universität hinein, von der Entwickelung der einfachsten praktischen Fertigkeit bis zur wissenschaftlichen Unterweisung, zunächst auf die Entwickelung der Kräfte, wie sie das Bedürfnis des Lebens fordert, abzielt und zu ihrer Steigerung beständig beiträgt. —

Mit dieser Anspannung aller Kräfte nun aber, mit dieser fieberhaften Erhöhung der Nerventhätigkeit, die das moderne Leben von der Jugendzeit an kennzeichnet, ist naturgemäß eine ebenso außerordentliche Zunahme der Sensibilität, der Reizbarkeit des Nervensystems verbunden. Diese aber erhöht die Leidensfähigkeit und steigert damit die Lebensbedürfnisse, hierdurch aber wiederum den Wettstreit um die Befriedigung derselben, den Kampf ums Dasein: so daß sich die moderne Menschheit, ja der einzelne Mensch beständig wie in einem glühenden Kreise umgetrieben sieht. Da droht denn die Gefahr, daß ein solches Dasein als eine unerträgliche Bürde empfunden wird, und der stete Kampf seines Preises nicht mehr wert erscheint, des Preises, der für die Mehrzahl der Menschen ja doch nur in der Möglichkeit besteht, den Kampf ums Dasein fortzusetzen. Gewiß, unser heutiges Geschlecht ist

zu thatkräftig und schaffensfreudig, als daß ihm pessimistische Hoffnungslosigkeit mit ihrem Gefolge, Abkehr vom Leben, Erschlaffung, Gleichgiltigkeit nahe liegen sollte. Allein ein solcher Umschlag kann schnell genug kommen, und schon dem flüchtigen Nachdenken muß es klar werden, wohin jene Überanspannung der Kräfte führen kann, ja führen muß, wenn wir, wie das am deutlichsten vielleicht in manchen Centren Amerikas hervortritt, nur kämpfen, um zu leben, und leben, um zu kämpfen. Ein solcher Pessimismus aber braucht noch nicht einmal tief gegriffen zu haben, um verderblich auf die Erziehung, auf die kommende Generation, die ja in jedem Sinne das Produkt der lebenden ist, zu wirken: denn wer kann erziehen ohne Hoffnung? Alle äußeren Güter und Genüsse genügen nicht, um diesem Zustande des Kampfes und der Überreizung das erwünschte, das nötige Gegengewicht zu geben. Denn jeder äußere Besitz ist nur relativ: je mehr ein Mensch erreicht hat, desto mehr pflegt er zu begehren; und auch wenn er nichts mehr begehrte, so würde im Augenblick der Befriedigung, der Ruhe, zugleich unausgefüllte Leere und Langeweile an die Stelle der Anspannung treten. Noch verderblicher aber als pessimistische Verzweiflung ist für die Zukunft einer Gesellschaftsklasse, eines Volkes, die satte Blasiertheit, welche alles ihr eigen nennt, woran ihr gelegen ist, und die junge Generation in dem Gefühl aufzieht, daß sie keine Werte mehr zu erringen, keine mehr zu schaffen brauche, weil sie alle von den Eltern her besitze. Eine Erziehung in diesem Geiste führt immer und auf das schnellste zur Abstumpfung und Erschlaffung, kurz, zum Verfall.

Und so ergiebt sich uns ein zweites dringendes Bedürfnis der Gegenwart, dem die Erziehung nicht minder als jenem ersten entsprechen muß. Wie sie das junge Geschlecht zum Kampfe ums Dasein ausrüsten soll, so muß sie ihm das Leben lebenswert und erkämpfenswert machen. Der Kampf um des Kampfes willen verliert seinen Inhalt und reibt die Kämpfenden auf; Genuß und Besitz stumpfen sich ab und hinterlassen schließlich jenes Gefühl gähnender Leere und Nichtigkeit;

nur ideale Güter sind es, die das Leben auf die Dauer lebenswert machen und den Menschen vor Übersättigung wie vor pessimistischer Weltverachtung bewahren. Für sie empfänglich zu machen wird daher ein Hauptzweck aller Erziehung gerade in unserer Zeit sein müssen. Ideale Werte und Interessen zu schaffen, ist nicht nur ein Mittel, sondern auch ein wesentliches Ziel alles Unterrichts.

Solcher Interessen lassen sich die verschiedensten denken, verschieden nach ihrem Inhalt wie nach den Kräften und Fähigkeiten, die sie in Anspruch nehmen. Eines davon und zwar ein wesentliches erwächst bereits aus der Ausbildung der physischen Kräfte, die sich uns oben als ein Bedürfnis der Gegenwart dargestellt hat. Was ursprünglich nur eine Notwendigkeit war, das ist, wie so oft, auch hier ein Gut an sich geworden: der lang mißachtete Körper kommt wieder zu seinem Rechte. Lange, nur allzulange haben bei uns in Deutschland die mittelalterlich-asketischen Vorstellungen nachgewirkt, daß „alles Fleisch“ vom Übel sei, daß der Mensch sich seines Leibes zu schämen habe, ja, daß es seine Pflicht sei, denselben nach Möglichkeit zu ignorieren. Noch jetzt sind diese Nachwirkungen in mancherlei Spuren erkennbar; aber doch wagt man es wieder offen auszusprechen, daß Kraft und Gewandtheit, daß Reinlichkeit und Gesundheit nicht nur als Bedingungen für geistige Leistung, sondern auch an sich schätzbar sind, daß ein schöner und durchgebildeter Körper auch an sich einen Wert darstellt, der bei aller Hochschätzung rein intellektueller Güter sein Recht beanspruchen darf. So reichen wir in diesem Punkte über das Mittelalter und seine Ausläufer hinweg dem Altertum die Hand, das in der gleich vollkommenen Ausbildung des Körpers und des Geistes das Ideal seines Menschentums sah. Es wird immer eine wunderbare Erscheinung bleiben, daß sich deutsche Erzieher jahrhundertelang theoretisch für das Griechentum begeistern konnten, ohne daß ihnen auch nur der Gedanke kam, die Grundlage des griechischen Wesens und zumal der Erziehung: die harmonische gleichmäßige Ausbildung der ganzen Menschen-

natur, der körperlichen wie der geistigen, praktisch durchzuführen.

Wenden wir uns nun aber rein geistigen Interessen zu und fragen wir, welche unter ihnen für die Bildung der Jugend in betracht kommen, so bietet das Leben der Gegenwart und die Überlieferung der Vergangenheit dem Auge des Erziehers eine Fülle dar, deren Masse blenden und verwirren müßte, wenn sie sich nicht vor dem überschauenden Blicke alsbald in drei große Gruppen gliederte. Es sind dies einmal die Teilnahme am religiösen Leben, seinen Äußerungen und Überlieferungen, zweitens das Interesse am Wissen und an wissenschaftlicher Erkenntnis und endlich die Freude an künstlerischem Schaffen und Genießen.

Die Religion könnte, ja müßte das höchste von allen idealen Gütern sein, wenn sie das Leben wirklich durchdränge; aber es wäre Selbsttäuschung, wollte man behaupten, daß sie das zu unserer Zeit über einzelne Persönlichkeiten und Kreise hinaus thäte. Das religiöse Leben ist in unseren Tagen und zumal im Protestantismus unleugbar im Rückgang, trotz der zunehmenden äußeren Macht der Staatskirche, trotz Sonntagsheiligung und Kirchenbauten, — ob auf immer oder auf wie lange, wer wollte das sagen? Mag man nun aber die Thatsache selbst beklagen oder verdammen, soviel sollte man von jedem Standpunkt aus einsehen: es hieße Ungerechtes und Unmögliches verlangen, wollte man von der Erziehung, von der Schule die Erneuerung des religiösen Lebens fordern; und es wäre thöricht, gar von Äußerlichkeiten wie Vermehrung der Religionstunden und der geistlichen Aufsicht eine solche Änderung zu erwarten. Die Schule kann diese Erneuerung ebensowenig schaffen wie der Verfall ihre Schuld ist. Äußere Formen und Dogmen freilich können überliefert werden, eine Generation aber, die selbst nicht innerlich religiös ist, wird auch ihre Kinder nicht zu wahrer Religiosität erziehen. Daher kann nur aus dem Innenleben der religiösen Gemeinschaft selber eine solche Wiederbelebung, sofern sie überhaupt möglich ist, hervorgehen; und wenn sie

kraftvoll genug ist, so wird sie dann auch ohne besondere Einrichtungen und vor allem ohne äußeren Zwang die Erziehung beeinflussen, ja sich dienstbar machen. —

Was nun zweitens die Wissenschaft betrifft, so darf man sich freilich auch hier nicht darüber täuschen, daß es zu allen Zeiten immer nur eine kleine Minderzahl besonders veranlagter Menschen giebt, denen das Forschen ein wirkliches Lebensbedürfnis, das Wissen an sich ein wesentliches Lebensgut ist: selbst unter den Gelehrten von Fach bilden die nicht die Mehrzahl, denen im innersten Herzen die Erkenntnis an sich ohne alle persönlichen und praktischen Ziele den Hauptwert des Lebens ausmacht; und noch geringer ist naturgemäß in allen übrigen Kreisen die Zahl derer, denen die Beschäftigung mit der Wissenschaft, soweit sie ihnen in gelegentlichen Freistunden möglich ist, einen entscheidenden Lebenswert darstellt. Und daß dem so ist, wer wollte darüber schelten? Die Wissenschaft steht, wie jede andere Lebensmacht, im Dienste des Lebens; sie vermag weder, noch beabsichtigt sie „vom Kampf die Glieder zu entstricken." Es ist ein absurder Gedanke, die Ausgeburt eines hyperrationalistischen Zeitalters, daß die Welt nur da sei, um erkannt zu werden. Nein, die Wissenschaft ist um des Lebens willen da, und die echte, die lebendige Wissenschaft erkennt man eben daran, daß sie thatsächlich — mittelbar oder unmittelbar — dem Leben dient: so steht es heute um Nationalökonomie und Geschichte nicht minder wie um Naturwissenschaften und Philosophie. Und so benutzt denn auch die Erziehung, so insbesondere die Schule die wissenschaftliche Arbeit oder das, was man hier so zu nennen pflegt, wesentlich als Mittel, um bei ihren Zöglingen die Eigenschaften auszubilden, die sie fürs Leben brauchen: Fleiß und Ausdauer, Urteil und Gedächtniskraft. Das ist es ja, was das alte Wort: non scholae, sed vitae bedeutet; und wesentlich dasselbe ist es, was der oft mißbrauchte Ausdruck formale Bildung besagen will: nicht daß hier Formen ohne Inhalt eingeprägt werden, sondern daß die Schule mit dem besonderen Bildungsstoffe, den sie vermittelt, zugleich den

Zweck im Auge haben muß, die allgemeinen Kräfte des Geistes an diesen Stoffen zu entwickeln und zu bilden.

Und doch hat — wer wollte das leugnen? — auch die Wissenschaft an sich, die Thätigkeit des Forschens und Erkennens, losgelöst von allen Beziehungen zum praktischen Leben, einen unendlich hohen Wert, einen Wert, der nicht nur dem Fachgelehrten, sondern jedem, der mit Ernst und Sammlung in ihre Kreise tritt, sich segensreich offenbart. Jede dem Ideal zugewandte Thätigkeit lenkt den Menschen von seinem eigenen kleinen Ich ab; sie befreit ihn, auf Momente wenigstens, von seinen persönlichen Sorgen und Nöten. So auch die Wissenschaft: sie macht frei und verleiht das Wohlgefühl der Freiheit. Indem sie das Leben in die Kreise ihrer Betrachtung zieht, erhebt sie den Menschen über sich selbst und zeigt ihm in der wechselnden Flucht ums Dasein ringender Erscheinungen die ewigen Gesetze, die in immer gleicher Erhabenheit und Unerbittlichkeit die Geister- und Körperwelt beherrschen. Wer von so hohem Standpunkt die Welt zu betrachten gelernt hat, wer jene ewigen Gesetze kennt und den gewaltigen Begriff der Notwendigkeit, den sie verkörpern, gefaßt hat, der wird Ergebung und Fassung wahren, wo ihm selbst diese Notwendigkeit gegenübersteht, er wird Milde üben, wo er im Thun und Sein anderer — und entspräche dasselbe noch so wenig seinen Neigungen und Wünschen — die Wirkung jener Gesetze erkennt; er wird Parteigezänk und Parteileidenschaften vergessen und ohne Vorurteil richten: die Wissenschaft macht nicht nur frei, sondern auch gerecht, sie lehrt die Duldsamkeit der Kraft, nicht der Schwäche.

So hohe Güter vermag die Wissenschaft dem zu verleihen, der sich ihr hingiebt, und wer sich ihr auch nur auf Zeiten und Stunden zu widmen vermag, auch der wird wenigstens einen Teil des Friedens und der Kraft empfangen, die von ihr ausstrahlen. Zweifellos ist es eine der höchsten Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts, die Jugend dieses Segens teilhaftig zu machen, ihr die Empfindung für den Wert wahrer Wissenschaft zu eröffnen. Und gewiß, es ist

etwas gerade in dem jugendlichen Lebensalter, was dem entgegenkommt; gerade junge Menschen, denen das Leben seine Sorgen, die entwickelten Triebe ihren Stachel noch nicht aufgedrückt haben, sind empfänglicher für jene ideale Arbeit als die älteren, die mitten im Kampfe ums Dasein stehen und für ihn ihre Kräfte aufwenden müssen. Die Begierde nach Wissen wie die Lust am Erkennen ist bei den meisten Menschen in der Jugendzeit größer als im späteren Lebensalter; und Schopenhauer spricht daher mit Recht von einer Jugendintellektualität, die er der Jugendschönheit vergleicht. Und doch darf man sich nicht darüber täuschen: was die Erziehung, was insbesondere die Schule im Knaben- und beginnenden Jünglingsalter zur Lösung jener Aufgabe thun kann, ist beschränkt und wenig genug, und würde es auch dann sein, wenn nicht andere Aufgaben gleich wichtig und dringend ihren Platz beanspruchten. Kaum mehr als eine erste Ahnung dessen vermag die Schule ihrem Zögling zu vermitteln, was der volle Anblick der Wissenschaft ihrem echten Jünger einst gewähren kann. Nur die Empfänglichkeit ist sie imstande da, wo sie eine schlummernde Anlage vorfindet, zu wecken und zu steigern; nur Probleme vermag sie zu zeigen und dadurch zu künftiger eigener Forschung anzureizen. Dies wenige aber — und doch ist es viel — zu erreichen wird immer eins der wesentlichsten Ziele des höheren Unterrichts sein, und wenn das Urteil über den Wert einer Schule auch nicht ausschließlich, vielleicht nicht einmal vorwiegend von dem abhängt, was sich an wissenschaftlichem Geiste in ihr geltend macht: zu einem wesentlichen Teile wird es doch durch diesen Gesichtspunkt bestimmt. —

Die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes fällt nahezu ausschließlich der Schule anheim, und nur die höhere Schule vermag auf ihren höheren Stufen dieser Aufgabe gerecht zu werden. Anders steht es mit dem dritten unter den großen idealen Gütern der Menschheit, mit der Kunst. Ihre Wirkung ist so unmittelbar und so allgemein, daß sie keiner vorbereitenden Unterweisung bedarf, und daß sich ihr niemand ganz zu entziehen vermag; tief hinein in die unteren Schichten des Volkes

dringt sie und die Höchsten der Nation zwingt sie nicht minder in ihren Bann. Nicht ohne Grund haben Dichter und Philosophen die Kunst als Erlöserin der Menschheit gepriesen: jene erlösende und befreiende Wirkung, welche die Wissenschaft auf verhältnißmäßig wenige und bevorzugte Menschen auszuüben vermag, das Glück der Erhebung über das eigene Ich, vermag die Kunst jedem zu spenden, der sich ihr willig naht, und sie vermag jenes Wohlgefühl bis zur selbstvergessenen Entzückung zu steigern.

So könnte es scheinen, als bedürfe es — außer für den schaffenden Künstler selbst — keiner Erziehung zur Kunst, als wirke diese wie eine Himmelsmacht durch ihre bloße Erscheinung. Allein wenn sie dem Menschen mehr als einen vereinzelten Genuß flüchtigen Augenblicks bringen, wenn sie ein wirklicher, ein dauernder Wert sein und das Leben wertvoller machen soll, so wird das Gefühl für ihre Wirkung zum Verständnis erhoben und geklärt werden müssen; und hierzu ist allerdings erziehende Unterweisung nötig. Und nicht nur die Kunst bedarf der Erziehung, in noch höherem Grade bedarf die Erziehung der Kunst, wenn sie ihr Ziel, die Entwickelung der geistigen Kräfte und ihre Befriedigung durch ideale Güter, in ganzem Umfang erreichen will.

Soll nun aber die Kunst wirklich eine erziehende Macht und ein wesentlicher Bestandteil der Jugendbildung sein, so erheben sich von vornherein einige bestimmte Anforderungen an die Art und Weise, wie sie in der Erziehung und im Unterricht betrieben werden muß.

In der Erziehung kann es sich niemals um ein bloßes Genießen und Genießenlernen handeln. Es muß vielmehr überall ein Moment der Aktivität hinzukommen: der künstlerische Genuß muß als der Preis der eigenen Thätigkeit des Schülers erscheinen. So verhält sich denn auch die Schule z. B. bei der Dichterlektüre der verschiedenen Litteraturen: der volle Eindruck der Dichtung wird hier überall durch Arbeit erkauft, sei es, daß dieselbe in der Bewältigung fremder Sprachen, sei es, daß sie in dem denkenden Durchdringen unserer heimischen

Dichterwerke besteht. Und gesteigert wird dieser Genuß, wenn nach einem solchen Durchdringen und Durcharbeiten die Vorlesung, die Deklamation, die letztere natürlich nicht als Gedächtnisexercitium, sondern als künstlerische Übung betrachtet und behandelt, hinzukommt: die dramatische Aufführung eines empfundenen und verstandenen Meisterwerks ist für die Schüler fast durchweg der höchste Genuß, den ihnen das Schulleben bieten kann. — Noch wesentlicher aber tritt die eigene Thätigkeit des Schülers im Musik- und Zeichenunterricht hervor. Auch abgesehen davon, daß gerade in dieser Thätigkeit, und halte sie sich in noch so bescheidenen Grenzen etwas unmittelbar Befriedigendes und Erfreuendes liegt, so gelangt man — und das ist für die Erziehung das Wesentliche — nur durch eigene Ausübung zu einem vollen Verständnis dieser Künste, zur Sicherheit in der Empfindung und im Urteil, zu gerechter und bescheidener Würdigung dessen, was wirkliche Künstler wollen und können. Diese Ausübung sollte daher nicht als Vorbildung für den schaffenden oder reproduzierenden Künstler, sondern als Grundlegung für das Verständnis des Laien betrachtet und behandelt werden. Reden oder gar schreiben über eine Kunst sollte nur, wer sie selbst auszuüben versucht hat. Wenn dieser Grundsatz allgemein anerkannt wäre, so würde er zugleich das beste Gegengewicht gegen die gespreizte Oberflächlichkeit bilden, die sich anmaßt, über alle Künste urteilen und sprechen zu können, und die eine solche vermeintliche Universalität des Verständnisses wohl gar als „Bildungspflicht“ betrachtet. Daß jeder Mensch — und womöglich nicht nur jeder Gebildete — in einer Kunst wirklich zu Hause sei, sie von innen heraus verstehe und in ihr eine höchste Befriedigung schöpfe, ist in jedem Sinne wünschenswert. Mit vollem Recht hat man einem verständigen Dilettantismus das Wort geredet — einem verständnisvollen und bescheidenen freilich, der in wirklichem Bedürfnis und nicht, wie das Klavierspiel, zu dem die heutige Jugend, namentlich die weibliche, herkömmlicherweise von den Eltern dressiert wird, in Eitelkeit und Modesucht oder

dem Bestreben, die Zeit tot zu schlagen, seinen Ursprung hat. Denn die Kunst ist etwas zu Hohes und Hehres, als daß sie zum Vertreib müßiger Stunden oder zum Gegenstand öden Geschwätzes entwürdigt werden sollte: sie soll das Leben durchdringen, die Menschen erheben und stärken. Nur wenn sie ihre Kraft aus dem Bedürfnis des Lebens zieht, kann sie eine Kraftquelle fürs Leben werden. Auch soll die Kunst kein Sonderbesitz der bevorzugten Klassen, der gebildeten Minderheit sein, sie soll auch auf ihren höheren Entwickelungsstufen ein Volksgut bleiben, gleichwie sie in ihrem Ursprung nach Goethes Ausdruck „eine Welt- und Völkergabe, nicht ein Privaterbteil einiger feiner, gebildeter Männer ist.“ Ein verständnisvoller, in künstlerischem Sinne geleiteter öffentlicher Unterricht vermag nach dieser Richtung hin auf den Einzelnen wie auf ganze Gesellschaftsklassen segensreich zu wirken, und es ist nicht zu verkennen, daß sich verheißungsvolle und fruchtbare Ansätze hierzu in unserm Erziehungswesen regen. —

Wir werden späterhin des näheren sehen, wie aus den eben entwickelten Anforderungen eine Masse von einzelnen Aufgaben, von Gegenständen und Lehrfächern für den Unterricht hervorgeht. Wie nun die Erziehung, wie insbesondere die Schule dieser Überfülle von Ansprüchen genügen kann, wie sie den verschiedenen Seiten der menschlichen Natur, die Berücksichtigung und Ausbildung fordern, gerecht zu werden vermag, wie sie körperliche und geistige, theoretische und praktische, wissenschaftliche und künstlerische Anlagen zugleich oder doch in einem verhältnismäßig kurzen Zeitraum fördern und entwickeln soll, das ist heute thatsächlich zu einem Problem geworden. Ein Widerstreit der idealen und der praktischen Interessen und Beschäftigungen tritt hervor, und es ist eine heiß umstrittene Frage, wieviel Raum den einen, wieviel den anderen in der Jugenderziehung gewährt werden soll. Es ist dies der letzte Sinn dessen, was man als Unterrichtsfrage zu bezeichnen pflegt. Wie die Lösung derselben gedacht und angebahnt werden kann, werden wir in einem späteren Abschnitte zu untersuchen haben; für jetzt haben wir noch eine zweite

nicht minder wichtige und allgemeine Seite des Erziehungsideals ins Auge zu fassen.

Die erste Aufgabe der Erziehung war, wie wir gesehen haben, den Zögling zum Kampfe ums Dasein zu rüsten und vorzubereiten. Allein es würde widersinnig sein, wollte sie sich auf diese Aufgabe beschränken. Denn was der Einzelne durch die Verbesserung des Erziehungswesens an Kräften und Mitteln gewinnt, gewinnt er nicht allein: es wird ausgeglichen dadurch, daß auch die übrigen Teilnehmer dieses Kampfes den entsprechenden Zuwachs an Mitteln und Kräften erhalten. Indem die Erziehung die Mittel steigert, welche das werdende Geschlecht im Kampf ums Dasein einzusetzen hat, verleiht sie zugleich dem Kampfe selber neue Steigerung und neue Schärfe. Und was sie an idealen Gütern, an Werten wissenschaftlicher und künstlerischer Art dem Einzelnen mitzugeben vermag, würde doch auf die Dauer kein ausreichendes Gegengewicht gegenüber dieser fortwährenden Steigerung und Verschärfung bilden. Mögen diese Ideale und Güter dem Menschen noch so notwendig sein, auch sie sind ohne einen gewissen Kraftaufwand nicht zu erreichen; wenn aber alle Kräfte durch den Kampf um die Existenz aufgebraucht werden, so bleibt für sie nichts mehr übrig: sie müssen verdorren und verkümmern.

Die Erziehung, auch wenn sie zunächst nur an das Wohl des Einzelnen dächte, würde schon um dieses Einzelnen willen genötigt sein, solche Momente zu suchen, welche den Kampf ums Dasein unmittelbar zu mildern und einzuschränken geeignet sind. Noch gebieterischer aber tritt diese Forderung auf, sobald der Pädagoge den allgemeinen Zweck der Erziehung ins Auge faßt und damit das Wohl des Ganzen, sei's der Nation, sei's der Menschheit, für die und zu deren Glied jeder Einzelne erzogen wird. Es sind diese Momente, die man unter dem Begriffe Sittlichkeit zusammenzufassen gewohnt ist, und das Ideal der sittlichen Erziehung ist es, dem wir uns nunmehr zuwenden.

Für jede Art von moralischer Auffassung und Ordnung, mithin auch für jede sittliche Erziehung ist das Verhältnis des

Einzelnen zur Gemeinschaft das Entscheidende. Die Selbstbehauptung des Einzelnen erscheint als sein natürliches Recht, die Hingabe an die Gemeinschaft als Pflicht. Erwächst nun aus diesem Verhältnis unvermeidlich und zu allen Zeiten eine Reihe von praktischen Schwierigkeiten und Fragen, so erscheint in unserem Zeitalter auch dieser Gegensatz gesteigert und verschärft. Je heftiger, je schwerer der Kampf um die Existenz wird, desto gebieterischer wird der Einzelne darauf hingewiesen, Halt und Beistand an einer Gemeinschaft zu suchen, der er von Natur oder durch die Verhältnisse angehört. So steigt mit der Heftigkeit des Kampfes der Wert der Gemeinschaft, wie sie auch heißen möge, sei es Vaterland oder Berufsgenossenschaft, sei es religiöses Bekenntnis oder politische Partei. Es sind Bundesgenossenschaften, die man zu eigenem Nutzen sucht, Kraftquellen, wo die eigene Kraft versagt. Auch innerhalb der Genossenschaften hört der Kampf nicht auf, aber er ist eingeschränkt auf ein engeres Gebiet und auf mildere Waffen. Vor allem aber: nach außen hin steht die Gemeinschaft zusammen; wer ihr nicht angehört, ist der gemeinsame Gegner, und jedes ihrer Mitglieder hat gleichen Anspruch auf den gemeinsamen Schutz.

Es sind neben Zufall und Geburt zunächst selbstsüchtige Erwägungen, die zum Anschluß an eine soziale Gemeinschaft treiben: der eigene Nutzen, die Selbsterhaltung ist es, die gebieterisch dazu zwingt. Gleichwohl müssen in allem Gemeinschaftsleben sittliche und ideale Momente wirksam sein, wenn es sich erhalten soll. Denn es verlangt bis zu einem gewissen Grade stets ein Aufgeben des persönlichen Interesses zu Gunsten der Allgemeinheit: ohne Elemente von Treue, von Aufopferung ist keine Gemeinschaft denkbar. Das gemeinsame Ziel verdrängt — wenn auch nur auf Zeiten — das persönliche Interesse, und jede Genossenschaft kann daher eine Schule der Sittlichkeit werden. Und je weiter ihr Ziel über die bloße Existenzfrage hinausgreift, je unmittelbarer es den Inhalt des Daseins, des geistigen und des Gefühlslebens berührt, desto höher wächst gleichzeitig der Wert, der ihr zukommt, und die

Forderung, die sie an die Aufopferungsfähigkeit des Einzelnen stellt, mit einem Wort: ihre sittliche und erzieherische Bedeutung. Hierin beruht der Wert des Vaterlandes und der religiösen Gemeinschaft: beide umfassen und verkämpfen die edelsten und geistigsten Interessen, Interessen, für die kein Opfer, und sei es das des Lebens, zu hoch erscheinen darf, da sie es sind, die das Leben erst wertvoll machen.

Und doch erwächst aus dieser Hingabe an die Gemeinschaft leicht ein gefahrbringender Zwiespalt. Den eigenen Nutzen, wo es not thut, dem allgemeinen zu opfern, ist Pflicht; nicht aber kann es Pflicht sein, auch den eigenen Wert preiszugeben oder das, was diesen Wert ausmacht: das innere Wesen, Überzeugungen und Ideale, Fähigkeiten und sittlichen Willen, kurz das, was man mit einem Worte die Persönlichkeit nennt. Die Schwächung der Persönlichkeit in diesem Sinne ist immer ein Nachteil, ja eine Gefahr zunächst für den Einzelnen, dann aber auch für die Gemeinschaft, welcher Wert ihr zu gute kommen soll.

Nun ist es freilich nicht zu leugnen, daß die Grenzen zwischen Berechtigtem und Unberechtigtem sich leicht verwirren und verwischen. Individualismus und Egoismus sind verwandte Erscheinungen, und jener geht nur zu oft in diesen über. Je entschiedener sich der Mensch seiner Eigenart bewußt ist, je deutlicher er seine persönliche Kraft fühlt, desto geneigter wird er sein, die Welt um sich her vom Standpunkt seiner Persönlichkeit aus nicht nur zu betrachten, sondern auch zu behandeln; er wird streben, seine Umgebung zu unterwerfen, oder wenn er das nicht vermag, doch unter allen Umständen seine Unabhängigkeit zu behaupten. Das Gefühl der Verpflichtung, des Zusammenhangs mit der Gemeinschaft wird zurücktreten; gerade bei starken Naturen kann sich der Egoismus bis zur Ruchlosigkeit steigern. Die Zeit der italienischen Renaissance giebt uns das Bild eines solchen Geschlechtes: eine Fülle hochbegabter, selbständig ausgeprägter Persönlichkeiten, aber keinerlei Gefühl der Verpflichtung, weder dem einzelnen Mitmenschen noch der Gemeinschaft gegenüber.

Die Folge davon politische Zersplitterung und Ohnmacht, ja schlimmer als das: beständige Kämpfe, ohne Treu und Glauben, ohne Schonung des Schwachen geführt. Und die starken Individuen, die Vertreter höchster persönlicher Kultur retten das gemeinsame Vaterland, retten sich selbst nicht vor der Unterjochung durch erobernde Nachbarn, die an Kultur weit unter den Besiegten stehen.

Freilich würde es falsch sein, diese Erscheinung unbedingt zu verallgemeinern. So nah verwandt Individualismus und Egoismus sind: sie fallen dennoch keineswegs zusammen. Zunächst tritt egoistischer Mangel an Gemeinsinn häufig auch da hervor, wo es keine starken Persönlichkeiten giebt. Verfallende Staaten, oligarchisch regierende Klassen zeigen uns meistens dieses Bild: man denke z. B. an das alte Karthago oder den französischen Adel unmittelbar vor der Revolution. Von keiner starken Persönlichkeit getragen, hat der Egoismus kein anderes Ziel als Besitz und Genuß im niedrigsten Sinne des Wortes; soweit er nach Ehre und Macht verlangt, sind sie rein äußerliche Zugaben oder Mittel, um jene Güter zu sichern. Die Selbstsucht zeigt sich hier vor allem als Feigheit, als Furcht für Leben und Besitz; sie ist immer geneigt, das Allgemeinwohl preiszugeben, um sich selbst zu erhalten. Wie gewaltig erscheint demgegenüber das Bild der Renaissancekultur mit ihrer politischen Zersplitterung und ihren großen Frevlern! Diese Frevler strebten freilich auch nach Lebensgenuß, vor allem aber doch nach Ruhm und Macht, nach der Herrschaft über die Phantasie ihrer Mitmenschen, nach Verherrlichung in Kunst und Dichtung. Sie waren jeden Augenblick bereit, wie die Existenz ihrer Mitbürger, wie das Wohl der Gemeinschaft, der sie angehörten, auch ihr eigenes Leben in die Schanze zu schlagen. Mit einem Worte: dort die engherzige Selbstsucht der Schwäche, hier der unbändige Lebenstrieb der Kraft.

Nun aber giebt es auch umgekehrt Perioden der Geschichte, wo eine ausgeprägt individualistische Entwickelung sich mit einem ebenso kraftvollen Gemeinsinn vereinigt. Wie der eben geschilderte Zustand der kläglichste, so ist dieser zweifellos der

erfreulichste, den die Geschichte eines Volkes aufweisen kann, und wie jener den Verfall, so bezeichnet dieser den Höhepunkt einer Kultur, einer nationalen Entwickelung. Die Griechen in der Epoche der Perserkriege, die Römer während des zweiten punischen Krieges, die Engländer in dem Jahrhundert von Elisabeths Thronbesteigung bis zu Cromwells Tode zeigen uns dieses Bild. Aber auch der Geschichte unseres Vaterlandes ist es nicht fremd: während in Italien die Renaissance blühte, erstand in Deutschland die Reformationsbewegung, die ihrem Wesen nach kaum minder individualistisch war und doch zu gleicher Zeit getragen wurde von einem lebendigen Gemeinsinn und von dem tiefsten Gefühl der Verpflichtung gegenüber den Glaubensgenossen wie dem Staat und der Nation. Und wann hätte es in Deutschland, in Preußen zumal, einen größeren Reichtum eigenartiger und kraftvoll ausgeprägter Charaktere gegeben, als in den Jahren, die den Befreiungskriegen vorangingen? Damals aber waren es gerade die ausgesprochensten Persönlichkeiten, die Stärksten unter den Starken, die sich mit der größten Hingabe in den Dienst der gemeinsamen Sache stellten: Männer von der knorrigen Eigenart Fichtes, Steins, Gneisenaus.

Und wen sollte das wundern? Schließt doch das Bewußtsein des eigenen Wertes und der eigenen Kraft gewiß nicht das Gefühl für den Wert der Gemeinschaft, der man angehört, und der Güter, die sie in sich faßt, aus. Im Gegenteil, ohne dieses Kraftbewußtsein hat es nie einen großen Staatsmann, nie einen wahren Helden gegeben. Denn die letzte und tiefste Quelle aller Kraft ist stets die Persönlichkeit: das wird den Zeitgenossen Bismarcks und Moltkes schwerlich paradox erscheinen. Ohne den Mut, sein eigenes Selbst zu sein und sein eigenes Empfinden auszuleben, giebt es auch nach außen hin weder Kühnheit noch Größe; ohne diesen Mut giebt es keine Wahrheit und Kraft des Gefühls, weder in Haß noch in Liebe, weder in Begeisterung noch in Zorn. Wo daher einem Volke der Mut der Persönlichkeit verloren gegangen ist, da droht die Gefahr, daß auch die Gemeinschaftsgefühle Stärke und

Aufrichtigkeit einbüßen und ihren Inhalt verlieren: Patriotismus und Frömmigkeit werden zu hohlen Phrasen, zu gleißenden Formen, die nichts decken als die egoistische Sucht nach Schutz und Gewinn durch die Gemeinschaft, durch den Staat oder die Kirche. Aber Formen und Phrasen schützen nicht vor inneren und äußeren Gefahren; und wo es an Persönlichkeiten fehlt, da fehlt es in der entscheidenden Stunde an Führern. Und dann kann es sich zeigen, wie einst im Kampfe Europas gegen Napoleon, daß die Verbindung aller Schwachen nicht stand hält vor einem einzigen Manne, der seine Kraft aus sich selber schöpft.

So ergiebt sich uns, daß es im Interesse der Gemeinschaft nicht minder wie des Einzelnen liegt, die individuelle Kraft zu stärken und den Mut der Persönlichkeit nicht absterben zu lassen. Nicht Gemeinschaftsgefühl *oder* Individualismus kann das Leitwort und Ziel der Entwickelung eines Volkes sein, sondern nur beides zusammen, eines das andere ergänzend und heilsam einschränkend.

Den Ausgleich nun zwischen beiden anzubahnen ist vor allem Sache der Erziehung: es ist das eigentliche *Problem der Charakterbildung*, und als solches von noch grundlegenderer und umfassenderer Wichtigkeit als das Unterrichtsproblem, das uns vorhin entgegentrat. Von dem Verhältnis des Individuums zur Gemeinschaft hängt nicht nur die Gestaltung des sozialen und politischen Lebens, von ihm hängt alle sittliche Kultur überhaupt ab: dieses Verhältnis für jeden einzelnen Zögling zu gestalten ist die höchste Aufgabe der sittlichen Erziehung.

Wie steht es nun mit dieser Aufgabe, mit ihren Voraussetzungen und ihrer Lösung in unserer Zeit und in unserem Vaterlande?

Es ist eine unbegründete Anklage, wenn man zuweilen aussprechen hört, daß es unserem Zeitalter, unserem Volke an sittlichem Idealismus fehlt. Der Gemeinsinn ist im Gegenteil kraftvoller und höher entwickelt als er es, in Deutschland wenigstens, jemals zuvor gewesen ist. Es ist wahr, daß man ihn gerade da zuweilen am auffallendsten vermißt, wo man

ihn am ersten erwarten sollte: bei den herrschenden Klassen und ihren Vertretern auf den Höhen der Gesellschaft und an der Spitze der Parteien und Behörden. Es sind eben zumeist nicht die Opferwilligen und idealistisch Gesinnten, welche im Kampfe emporzusteigen pflegen, sondern die, welche die eigene Persönlichkeit am kräftigsten und klügsten zur Geltung zu bringen wissen. Und Besitz und Macht wirken selten als sittliche Mächte, am seltensten da, wo sie sich vererben. Aber der Gemeinsinn ist vorhanden, ja er wächst unter unseren Augen von Tage zu Tage, und er kommt, wie natürlich, wenn ein Trieb der menschlichen Natur in einem Zeitalter besonders stark entwickelt ist, den verschiedensten Gemeinschaften zu statten: mögen sie Vaterland oder Kirche, politische oder soziale Partei heißen. Niemand wird es leugnen, daß der Patriotismus eine lebendige und wirksame Kraft in unserem Leben ist, so lebendig und wirksam in diesen Zeiten der Erfüllung, wie er es nur jemals in den Zeiten der Hoffnung war. Mag sich auch noch soviel Chauvinismus und Phrase — hinter denen sich stets Unwahrheit und selbstsüchtiges Interesse verstecken — hervor an die Oberfläche drängen und dort Blasen werfen: jeder, der Fühlung mit dem Leben unserer Zeit hat, weiß es doch, daß in der Tiefe kraftvoll und still, wie jedes ernste Gefühl, die Liebe zu heimischer Sprache und Art, die Liebe zum Vaterlande lebt. Aber wer dürfte verkennen, daß auch in den Bewegungen der Massen, selbst wo sie irre geführt sich auf falsche Ziele richten, ein entschiedener Idealismus, Aufopferungsfähigkeit und Gemeinsinn wirksam ist! Und auch der kleineren und lockereren Gemeinschaften darf man nicht vergessen, die in privaten Vereinigungen Linderung des Elends, Hebung des Wohlstandes und der Bildung im Volke anstreben. Mag sich immerhin persönliche Eitelkeit und selbstsüchtige Berechnung hineinmischen: getragen werden diese Gemeinschaften doch von einem Gefühl der Verpflichtung der Besitzlosen gegen die Besitzenden, von einem sittlichen Idealismus, der ehrlich das Wohl des Nächsten, des Allgemeinen anstrebt.

Nein, es mangelt unserer Zeit nicht an pflichtbewußtem Gemeinsinn, aber auf der Gegenseite scheint eine sittliche Schwäche zu liegen, die, wenn sie weiter um sich greift, unserm Leben verhängnisvoll werden kann. Alle Massenbewegungen unseres Zeitalters zeigen Kraft, aber den Persönlichkeiten fehlt es an kraftvoller Eigenart. Überall sucht der Einzelne Anlehnung an die Gemeinschaft, und wie selten findet er den Mut, der für sich selber einsteht! Wie viele unter unseren hervorragenden Zeitgenossen wagen es, auf eigene Art zu empfinden, sich eigene Überzeugungen zu begründen und für diese Empfindungen und Überzeugungen einzustehen, auch wenn sie sich dadurch in Widerspruch mit ihrer Gesellschaftsklasse setzen? Was bewundern denn an Bismarck auch diejenigen, die gelernt haben, noch etwas anderes als den Erfolg zu bewundern? was erkennen auch seine Gegner widerwillig in ihm an? Vor allem doch den Mann, der stets den Mut und die Kraft gehabt hat, er selbst zu sein. Und doch hat durch ein tragisches Verhängnis gerade die rücksichtslos sich durchsetzende, die unterjochende Kraft, die von ihm ausging, vielleicht mehr als irgend etwas anderes zur Schwächung der Persönlichkeit in Deutschland geführt.

Begreiflich genug ist diese Schwäche, — sie hängt mit der Stärke auf der anderen Seite innigst zusammen. Der Anlage des deutschen Volkes entsprechend, die durch und durch individualistisch ist, weist die deutsche Geschichte zu allen Zeiten mehr starke Persönlichkeiten als kraftvollen Gemeinsinn auf. Die einseitig individualistische Richtung unseres Volkscharakters hat zu einer vielhundertjährigen politischen Zersplitterung geführt oder vielmehr eine nationale Einheit nie aufkommen lassen. Da ist es denn verständlich, daß der Rückschlag, nachdem er einmal eingetreten, um so stärker geworden ist. Wir haben aus der Geschichte unseres Vaterlandes, „einer langen Leidensgeschichte", gelernt und wir lernen täglich aus der Entwickelung unseres wirtschaftlichen Lebens die eine Lehre: daß Zusammenschluß stark macht und der Einzelne nichts gegen die Masse vermag. Da ist es denn kein Wunder,

wenn der Einzelne um jeden Preis diesen Zusammenschluß sucht, und sollte der Preis auch sein eigenes Selbst in des Wortes edlerem Sinne sein. So lange Zeit war es der Stolz des Deutschen, der seine Kraft fühlte, der Gesamtheit nicht zu bedürfen, sich als ein Wesen außer, das heißt über den Massen zu empfinden: jetzt ist sein Stolz einzig dahin gerichtet, ein geachtetes, wenn irgend möglich ein hervorragendes Mitglied seiner Gemeinschaft zu sein. Es bedarf keines Wortes darüber, wie berechtigt, wie notwendig dieser Umschlag ist, aber es leuchtet auch ein, wie groß die Gefahr ist, die er mit sich führt, die Gefahr, sich selbst aufzugeben, die eigene Überzeugung den Meinungen seiner Kaste, sein lebendiges Empfinden dem Herkommen der Gesellschaft, das eigene innere Wesen äußerlichen Formen aufzuopfern. Auf den Höhen der bürgerlichen Gesellschaft der Reserve-Offizier und der Korps-Student, in der Tiefe der „klassenbewußte Proletarier“, — das ist das Bild des heutigen deutschen Lebens.

Wir verstehen, daß es so ist, aber wir fragen: soll es so sein, muß es so bleiben? Und, was uns hier vor allem angeht: soll die Erziehung diese nivellierende und associierende Bewegung der Zeit stärken und fördern? Unbedenklich müßte man diese Frage mit ja beantworten, wenn nur die Wahl zwischen den alten und den neuen Zuständen, zwischen Zersplitterung und Selbstentäußerung bliebe. Eine Existenz, wie Deutschland und die Deutschen sie vor hundert Jahren führten, wieviel Schönes und Hohes trotz aller äußeren Erniedrigung auch dadurch gezeitigt wurde, ist für uns heute schlechthin unmöglich: sie würde mit dem Untergang in nationaler wie in wirtschaftlicher Beziehung gleichbedeutend sein. Wir müßten also preisgeben, was preisgegeben werden kann, und wenn es das Kostbarste wäre, was wir besitzen, um den Rest, um das Leben zu retten.

Aber sollte hier nicht ein Ausgleich möglich sein? Sollte es nicht gerade die Erziehung sein, die imstande wäre, diesen Ausgleich herbeizuführen, indem sie dem jungen Geschlecht die Werte vereinigt überlieferte, die seine Vorfahren nur im Laufe

einer langen Geschichte, in der Aufeinanderfolge vieler Generationen zeitigen konnten? Blicken wir zur Bestätigung noch einmal rückwärts auf die Geschichte unseres Vaterlandes.

Einst hieß Deutschland das Land des Idealismus, und dies Wort wurde von den fremden Völkern mit bewundernden Aufblick, aber auch mit beleidigendem Spott wiederholt. Fragen wir, woher dieser Idealismus stammt und wie weit hinauf er sich verfolgen läßt, so werden wir auf das Zeitalter der Reformation verwiesen, der tiefsten Bewegung, die das deutsche Geistesleben durchzogen hat. Was sittlicher Idealismus ist, das war seit dem Untergange der antiken Welt noch niemals mit solcher Kraft und Ursprünglichkeit gesagt worden, wie es Luther in Versen und in Prosa, vor allem aber durch seine Persönlichkeit ausgesprochen hat: die Überzeugung, daß das innere Leben wertvoller und wichtiger sei als das äußere, daß man Leib, Gut, Ehre, Kind und Weib dahin geben müsse um der Wahrheit Gottes willen. Und diese Gesinnung, die bei ihm und seinen Zeitgenossen aus dem religiösen Glauben herauswuchs, senkte er tief in die Seele der Besten seines Volkes, daß sie bei seinen Gegnern nicht minder wie bei seinen Freunden Wurzeln schlug und die vernichtenden Stürme des nächsten Jahrhunderts, die Zeit der tiefen Öde überdauerte. —

Aus einer langen Zeit des Niedergangs rang sich die deutsche Kultur nicht durch äußere Umwälzungen und Ereignisse, sondern durch künstlerische und philosophische Antriebe und Schöpfungen zu neuem Leben durch. Aus dem Arbeitszimmer der großen Dichter und Denker empfing sie in der zweiten Hälfte des achtzehnten, in den ersten Dezennien des neunzehnten Jahrhunderts die entscheidenden Impulse. Während das praktische Leben in allen Verhältnissen noch immer unter den Nachwirkungen des Druckes litt, der nach dem dreißigjährigen Kriege hundert Jahre lang auf unserem Vaterlande gelastet hatte, schwang sich der deutsche Geist zu höherem Fluge auf als je zuvor. Eine Epoche höchster Geisteskultur begann, eine Epoche, in welcher „das Volk der

Denker“ das künstlerische und intellektuelle Leben Europas führte und entscheidend beeinflußte. Aber während der Idealismus des Reformationszeitalters etwas Thatenfrohes und Streitbares an sich getragen hatte, so war dieser neuen deutschen Kultur von ihrem Ursprung her etwas Weltabgewandtes eigen, das sich teils als resignierte Weltentsagung, teils als stolze Weltverachtung äußerte. Die Außenwelt nach seinen Idealen zu gestalten, war dem deutschen Geiste des 18. Jahrhunderts ein fremder Gedanke. Sein Idealismus überflog die Wirklichkeit in jedem Sinne: sie war ihm „das Gemeine“: nur geistige Werte wollte und konnte er schätzen. Am stolzesten und stärksten kam diese Verachtung des praktischen Lebens in Schiller zum Ausdruck. Das Phantasieleben sah er nicht nur als das eigentlich Wertvolle gegenüber der Wirklichkeit an, er schrieb ihm auch eine höhere Realität zu:

„Was sich nie und nirgend hat begeben,
Das allein veraltet nie!“

ruft er aus; und daran knüpft er die Mahnung:

„In des Herzens heilig stille Räume
Mußt Du fliehen aus des Lebens Drang!
Freiheit ist nur in dem Reich der Träume
Und das Schöne blüht nur im Gesang.“

Diese und ähnliche Worte kann man als Motto nicht nur über den ganzen Schiller, sondern nahezu über die gesamte klassische Epoche unserer Litteratur setzen. Und nicht minder als die Dichtungen unserer Klassiker wiesen die großen philosophischen Systeme, welche wenig später entstanden, von Fichte bis Hegel und Schopenhauer, diesen Zug des starken aber einseitigen Idealismus auf. Nur das geistige Leben galt ihnen als Wirklichkeit: über die Realität des praktischen Lebens setzten sie sich mit selbstherrlicher Nichtachtung hinweg.

Mit diesem idealistischen Charakter der klassischen Epoche eng verknüpft erscheint ihr individualistischer Zug. In dieser Epoche ohne Gemeinschaftsleben galt die Gemeinschaft nichts.

Die sittlichen und intellektuellen Werte, die sie anerkannte, konnten nur durch das Leben, die Bildung des Einzelnen realisiert werden. Eine souveräne Verachtung der Menge durchzieht namentlich Goethes Werke und die der Romantiker, welche sich an ihn anschlossen. Hier liegt wohl der Grund, warum Goethe, der, selbst im großen Leben stehend, auch innerlich dem Leben näher stand als Schiller, gleichwohl nicht imstande war, dem einseitigen Idealismus des jüngeren Freundes das Gegengewicht zu halten und dem deutschen Geiste eine mehr realistische und praktische Richtung zu geben. Seine sinnes- und thatenfrohe Weltkindschaft wurde nicht verstanden und wirkte nicht auf die weiteren Kreise der Nation. Denn nur aus einer starken und entschiedenen Betonung des Gemeinschaftslebens und seiner Werte konnte eine Zuwendung zum praktischen Wirken, eine Anerkennung oder Bewältigung der realen Lebensmächte hervorgehen.

Die napoleonische Eroberung, die Freiheitskriege und die Anfänge eines politischen Lebens, die sich an diese Ereignisse knüpften, haben zuerst eine neue Richtung angebahnt; aber unter der Ungunst der äußeren, namentlich der politischen Verhältnisse blieb dieselbe einstweilen noch weit entfernt davon, zur thatsächlichen Herrschaft im Leben der Nation zu gelangen. In dem langen Übergangszeitalter, das nunmehr anbrach, blieb der deutschen Bildung der theoretische Charakter nach wie vor aufgeprägt, und nach außen hin zeigte sich die Kehrseite des deutschen Idealismus immer noch in der alten Unzulänglichkeit des praktischen Lebens. Ja, es ist nicht zu verkennen, daß die Ideen des deutschen Klassizismus, der anfangs nur auserwählten Kreisen angehörte, an Größe und Tiefe verloren, als sie in die weiteren Kreise der sogenannten Gebildeten drangen: die Produktivität im großen Stil, die dem deutschen Geiste zu Anfang des Jahrhunderts eigen gewesen war, versiegte und verflachte allmählich: an Stelle der einseitigen Wertschätzung von Kunst und Philosophie trat eine noch weit einseitigere Wertschätzung des Fachgelehrtentums und des rein theoretischen Wissens.

Unterdessen aber erstarkten, zum Teil unter der Oberfläche und gegen den Strom des öffentlichen Lebens, allmählich die Mächte, die den entscheidenden Umschwung herbeiführen sollten. Das theoretische Fachstudium selbst, die Einzelwissenschaft führte auf einem großen Gebiete, dem der Naturwissenschaft, dazu, dem Menschen die Außenwelt zu erschließen und zu unterwerfen: weniger gelehrtes Wissen als nüchterne Beobachtung der Thatsachen, scharfes und klares Denken führte hier zu Erfolgen von ungeahnter Größe. Der Fortschritt der Naturwissenschaft aber hatte jenen gewaltigen Aufschwung der Technik im Gefolge, der die Verkehrsverhältnisse und überhaupt das Verhältnis des Menschenlebens zu seiner natürlichen Umgebung völlig umgestaltete und ein träumerisches Stillleben nur noch in abgelegenen Gebirgsthälern, sonst aber nirgends in der Welt zuließ.

Mehr aber vielleicht noch als dies haben zwei Momente sozialer Art zur Umgestaltung deutschen Wesens beigetragen. Das ist einmal die allgemeine Wehrpflicht, die Preußen zum führenden Staate Deutschlands gemacht hat, und die seit 1866 auch in allen übrigen deutschen Ländern besteht. Sie führte auf Zeiten wenigstens den Mann unabweislich ins Leben, sie zwang ihn aus der Stille des Studierzimmers hinaus ins Freie, vor allem: sie lehrte den Wert physischer und sittlicher Eigenschaften schätzen und zeigte die einseitige Wertung der intellektuellen Kräfte in ihrer Unzulänglichkeit. Und daneben erstarkte allmählich das politische Leben, der Gemeinsinn, der in seinen Anfängen auf die großen Reformen im Beginn des Jahrhunderts zurückging, dann aber namentlich seit dem Jahre 1848 einen kräftigen Aufschwung gewonnen hatte. War die politische Gestaltung, zu welcher diese Bewegung führte, noch so unvollkommen, ja waren die politischen Ideen, in denen sie einen vollkommneren Ausdruck suchten, noch so einseitig und unzulänglich: immerhin mußte auch dieser erstarkende Gemeinsinn dazu beitragen, dem deutschen Geiste eine Richtung auf die Wirklichkeit zu geben und die einseitige Schwäche einer bloß theoretischen Kultur zu überwinden.

Allen diesen Kräften und Antrieben nun wurde durch die Ereignisse des Jahres 1870/71 freie Bahn gegeben. Es trat ein Umschwung ein, der notwendigerweise das gesamte Leben der Nation ergreifen und umwandeln mußte. Wie der Held seiner nationalsten Dichtung schritt das deutsche Volk vom Forschen und Wissen zum Handeln fort; nicht mehr bloß die Wirklichkeit zu kennen, noch viel weniger aus ihr hinaus in ein ideales Reich der Träume zu fliehen: sie zu beherrschen ist nunmehr das Ziel deutscher Arbeit. Alle Kräfte des Volkslebens sind der Fesseln entledigt, die Jahrhunderte lang auf ihnen gelastet haben, und streben mit frischer Energie diesem Ziele zu. „Großes wirket ihr Streit, Größeres wirket ihr Bund." — Gemeinsinn und Gemeinschaftsleben sind erwacht. Die Vorbedingungen für die Entwickelung eines nationalen Lebens im Großen, einer nationalen Kultur sind gegeben. Aber nun gilt es freilich, diesem Leben, dieser Kultur einen Inhalt zu geben, der ihrer würdig wäre. Und es ist nicht zu leugnen, daß die Art, wie jene Wandelung des deutschen Lebens vor sich gegangen ist, eine gewisse Gefahr für den Inhalt der deutschen Kultur in sich birgt.

Nicht die stille Macht der Idee, der politischen Überzeugung, sondern die höchste Anspannung äußerer Kräfte hat das Deutsche Reich gegründet. Eine kleine Anzahl außergewöhnlicher Männer, durch den Scharfblick eines charaktervollen Herrschers um seinen Thron versammelt, waren es, die gleichsam über den Kopf und den Willen des Volkes hinweg die Mittel fanden und durchführten, die Ideale des Volkes zu verwirklichen. Der Begründer des neuen Reiches war Bismarck, auf den, wenn auf irgend einen Staatsmann, das Wort Mommsens von der „genialen Nüchternheit" paßt, Bismarck, der mit der gewaltigen Kraft seines durch und durch auf das Reale gerichteten Herrscherwillens, mit einer vielleicht einzigartigen Klugheit eine Geringschätzung aller rein geistigen Mächte verband, durch die er Napoleons Verachtung der „Ideologen" wenn möglich noch übertraf.

Solchen Ereignissen und solchen Männern gegenüber mußte

der Wahn verfliegen, als ob man ohne Blut und Eisen Reiche gründen, ohne physische Kräfte die äußere Welt bewegen könne. Deutschland ist in das Stadium der Realpolitik getreten; Fragen der Macht und des Besitzes, Fragen der äußeren Lebensgestaltung sind es, welche die Geister, welche das öffentliche Leben bewegen. Und schon droht die entgegengesetzte Gefahr an Stelle jenes einseitigen Idealismus: die Unterschätzung der idealen Güter und Werte, die einseitige Überschätzung äußerer Kräfte, der Macht und des Besitzes. Schon scheint es das Geschlecht, das am Ruder ist, nicht selten zu vergessen, daß diese Kräfte, ohne die man freilich die Welt nicht bewegen, das Leben nicht gestalten kann, doch nur dann Großes und Dauerndes schaffen, wenn sie im Dienste des Ideals, als Werkzeuge geistiger und sittlicher Mächte wirken. Möge es in Deutschland nicht dauernd vergessen werden! geistige Verflachung und sittlicher Verfall wären die unausbleiblichen Folgen. Äußerlichkeit und Strebertum, Erfolgsanbetung und charakterlose Unterwürfigkeit machen sich schon jetzt nur allzu breit im öffentlichen Leben. Wäre es aber der Mühe wert, endlich zur nationalen Einheit gelangt zu sein, wenn sie uns die besten unserer nationalen Eigenschaften kosten würde? wäre es der Mühe wert, äußere Macht zu erlangen, wenn es nur durch die Preisgabe dessen, was unsere innere Kraft ausmacht, geschehen kann? lohnte es, ein Reich, eine gemeinsame Ordnung zu besitzen, ohne geistigen und sittlichen Inhalt?

Diesen Inhalt nun braucht sich das Volk des neuen deutschen Reiches nicht zu suchen: es braucht nur zurückzugehen auf das, was seine großen Dichter und Denker geschaffen haben, und was den wahren und besten Inhalt deutschen Wesens und deutscher Kultur ausmacht; es braucht nur diesen Inhalt weiterbildend in das neue Leben hinüberzuführen. Sage niemand, daß diese Gedanken und Schöpfungen veraltet seien: mag Einzelnes veralten, im großen und ganzen ist die Welt unserer Klassiker, sind ihre Gestalten wie ihre Gedanken noch heute so lebenskräftig und frisch wie vor hundert Jahren zur

Zeit ihrer Entstehung, sind sie auch heute noch nicht nur das Beste und Edelste, was der deutsche Geist, sondern auch mit das Höchste und Größte, was die Menschheit überhaupt hervorgebracht hat. Und wenn wir jenen verhängnisvollen Zug der Weltentsagung abstreifen, der uns vorhin entgegentrat, so bleibt immer die stolze und siegesgewisse Hochhaltung des geistigens Lebens, es bleibt die Wertschätzung der ausgebildeten in sich selbst starken und sicheren Persönlichkeit: und es bleibt damit gerade das, was uns als Gegengewicht not thut gegen den einseitigen Respekt vor der Wirklichkeit und dem Erfolge, gegen die Neigung sein Innerstes und Bestes preiszugeben, um im äußeren Zusammenschluß an Macht zu gewinnen.

Eine Verbindung von Bismarck und Goethe als Leitstern für unsere Jugenderziehung: erscheint der Gedanke zu groß, zu kühn, zu unmöglich? Hat doch auch Goethe die That verherrlicht, als das, was im Anfang war und am Ende ist! ist doch auch Bismarck eine Persönlichkeit in dem Sinne, wie Goethe und Schiller diesen Begriff dachten und verherrlichten. Eine Verbindung zwischen Bismarck und Goethe — das heißt eine Vereinigung von geistiger Kultur und realistischer Lebensgestaltung, das heißt eine Kultur der That und des Gedankens, und das heißt zugleich eine Vereinigung von Gemeinsinn und Individualismus.

So ist es denn klar, worauf die Geschichte unseres Vaterlandes wie der Charakter der heutigen Zeit mit gleich gebieterischer Deutlichkeit hinweisen. Wir wollen eine Jugend heranziehen, die dem Kampfe ums Dasein gewachsen ist, die aber unter dem Ziele dieses Kampfes mehr begreift als das bloße physische Dasein und unter dem Siege mehr als Erfolge, die sich messen und wägen lassen. Wir wollen Männer und Frauen bilden, die sich als Glieder einer großen Gemeinschaft fühlen und sich ihr einzuordnen bereit sind, die aber auch ein jeder etwas für sich sind, die ihren persönlichen Wert empfinden und ihn zu verteidigen den Mut und die Kraft haben. Den deutschen Idealismus, der einst unseren Ruhm gebildet hat,

wollen wir nicht absterben lassen, sondern ihn aufs neue zu Kräften und zu Ehren bringen, aber es soll kein weltflüchtiger, kein bloß beschaulicher Geist sein, kein Gott, der nur im Busen thront, aber nach außen nichts bewegen kann: sondern ein thatenfroher und kraftvoller Antrieb zum Handeln und Gestalten. Unsere Jugend soll offene Augen und kräftige Arme haben, sie soll die Welt um sich her sehen und doch das Ideal hoch halten; sie soll wissen, daß es niemals erreicht wird, und doch eine Annäherung nicht wertlos wähnen. Auch den individualistischen Trieb, aus dem das deutsche Geistesleben einst seine Kraft gezogen hat, wollen wir nicht absterben lassen. Wir wollen freie und kraftvolle Persönlichkeiten erziehen, die ihr eigenes Leben leben, — aber doch fühlen und wissen, was sie der Gemeinschaft, was sie dem Vaterlande schuldig sind und die, wo es die Pflicht gebietet, ihr eigenes Selbst unterzuordnen, ja zu opfern bereit sind. Wir wollen sie zu einer Wissenschaft erziehen, die auf das Leben zu wirken nicht verschmäht, und zu einer Kunst, die im innern Bedürfnis des Einzelnen wie des Volkes ihren Ursprung hat, die in Wahrheit erhebt und befreit. —

Die Erziehung ist es, von der wir so Großes erwarten. Und wie sie solche Erwartungen und Ansprüche erfüllen könnte, davon sollen die folgenden Abschnitte dieses Buches handeln. Eins freilich werden wir gut thun schon hier hervorzuheben: nur durch Erziehung im höchsten Sinne des Wortes, nicht durch Reden und Rühmen kann diese Arbeit geleistet, kann in dem jungen Geschlecht die Gesinnung erweckt werden, die uns hier als höchstes Erziehungsideal vorschwebt. Es hat den Anschein, als ob nicht selten auch wohlmeinende Pädagogen das zu vergessen geneigt sind. Soviel zwar wird jedem ohne weiteres einleuchten, daß man Knaben nicht zu Männern macht, indem man ihnen den Wert der Persönlichkeit — und gar etwa ihrer eigenen — predigt, sondern indem man ihnen Freiheit läßt, die Anlagen, die in ihnen schlummern, zu entwickeln, indem man überflüssigen Druck von ihnen fernhält, kurz indem man sie als Individuen behandelt. Aber daß es

auch mit den Gemeinschaftsgefühlen, mit Sittlichkeit und Frömmigkeit und Vaterlandsliebe ebenso steht, dafür scheint an manchen Stellen die Empfindung geschwunden zu sein. Insbesondere über den Patriotismus, wie ihn heute die öffentliche Erziehung in Deutschland versteht und bei der Jugend zu erwecken sucht, scheint ein warnendes Wort am Platze zu sein.

Denn nicht selten macht sich dieser Patriotismus allzu laut und allzu breit, nicht selten erscheint er mit einem engherzigen Chauvinismus verbunden, der ebenso unedel wie der wahren Natur des Deutschen fremd ist. Ein Volk muß sein Vaterland lieben, wie es Sonnenschein und Luft liebt, und wie Wärme und Licht muß diese Liebe alle seine Lebensäußerungen durchdringen: als etwas Selbstverständliches und Unentbehrliches, als etwas, ohne das kein Leben möglich ist. Wo das erreicht ist, da ist es auch selbstverständlich, daß das Volk jedem Angriff auf das Vaterland entgegentritt, wie einem Versuch, ihm Licht und Luft zu entziehen, und daß der Einzelne, wohin auch das Schicksal ihn verschlagen mag, sein Vaterland mit sich nimmt. Aber wie könnte man das durch Predigen und Reden, durch Feste und Demonstrationen erreichen? Sie mögen gelegentlich am Platze sein, wie denn jedes Gemeinschaftsgefühl sich zuweilen in gemeinsamen Äußerungen Luft machen muß; wo sie aber allzu regelmäßig, allzu häufig wiederkehren, da ist Gefahr vorhanden, nicht sowohl, daß die Vaterlandsliebe überhitzt, sondern daß sie veräußerlicht und verflacht wird. Denn jede tiefe und wahre Neigung, bei uns Deutschen zumal, hat etwas Keusches und Sprödes; sie tritt nicht gern unverhüllt ans Tageslicht und sucht sich nicht in viel Worten und Demonstrationen Luft zu machen: wo das geschieht, da sind wir geneigt, an ihrer Echtheit und Tiefe zu zweifeln. Wer wird viel Aufhebens davon machen, daß er Vater und Mutter liebt? Das ist eben selbstverständlich wie die Natur! Wer möchte der Meinung sein, daß sich wahre Frömmigkeit und innige Ergebenheit in Gott dadurch zeige oder stärke, daß man die Gottergebenheit beständig auf der Zunge trägt? Und sollte es sich mit der Liebe zum Vater-

lande anders verhalten? Wie Vater und Mutter, so soll unsere Jugend das Vaterland lieben lernen: innig und still in Gesinnung und Thaten, aber ohne viel Worte.

Es ist kein Zweifel, daß die nationalen Unterschiede nach außen hin an Bedeutung verloren haben und immer mehr verlieren, trotz aller künstlichen Erhitzung des Nationalgefühls. Die Kulturvölker schließen sich thatsächlich immer enger aneinander; alle wesentlichen sozialen und geistigen Interessen sind ihnen gemeinsam; eine große Zahl von Gebildeten liest und lebt in drei Sprachen. Aber freilich innerhalb dieser großen Gemeinschaft werden jene Unterschiede stets ihre Bedeutung wie ihre Berechtigung behalten, als Eigenart der Sprache und der Empfindungsweise, der Überlieferung und Sitte, als Heimatsgefühl und Pietätsempfindung. Diese sittlichen und geistigen Mächte, aus denen jeder wahre Patriotismus erwächst, stärkt man nicht durch die großspurige nationale Phrase, sondern allein dadurch, daß man der Jugend die Werte anschaulich nahe bringt, welche das Vaterland umschließt, daß man ihr heimische Art und Sprache, Poesie und Geschichte verständlich macht, daß man den jungen Menschen zeigt, wie das heimische, in heißen Kämpfen von ihren Vätern erstrittene Staatswesen jedem einzelnen von ihnen Recht und Freiheit verbürgt. Und in diesem Sinne wird die Erziehung zu wahrer Vaterlandsliebe eins der wesentlichen Ziele sein, welches die folgenden Betrachtungen im Auge haben.





Drittes Kapitel.

Gewöhnung und Erziehung.

Nieman kan mit gerten
Kindes zuht beherten.
Den man z'êren bringen mac,
Dem ist ein Wort als ein slac.
Walther v. d. Vogelweide.

Haben wir im vorigen Abschnitt gesehen, welche Ziele und Bedürfnisse aus den allgemeinen Verhältnissen unseres Zeitalters wie aus der Geschichte unseres Volkes für die Bildung unserer Jugend erwachsen, so erhebt sich nunmehr die weitere Frage: wie weit entspricht und genügt die heutige Erziehung thatsächlich diesen Bedürfnissen und Zielen? Wenn wir sie an ihrem eigenen Ideal messen, wie wird das Urteil über sie ausfallen?

Diese Frage aber ist nicht zu lösen, ohne daß wir uns die Eigenart der erzieherischen Thätigkeit überhaupt nach ihren Mitteln und Wegen zunächst einmal im allgemeinen vergegenwärtigen.

Alle Erziehung beruht im letzten Grunde darauf, daß der Erzieher seine Erkenntnis und seinen Willen auf den Zögling überträgt und der organischen Entwickelung desselben hierdurch eine bestimmte und dauernde Richtung giebt.

Diese Übertragung nun aber kann auf zweierlei Weise vor sich gehen, entweder so, daß im Kinde, ihm selbst unbewußt, die Triebe und Gewohnheiten geweckt werden, welche den Absichten des Erziehers entsprechen, oder daß der junge Mensch zur bewußten Erkenntnis dieser Absichten geführt und

auf diese Weise dazu gebracht wird, sich denselben zu unterwerfen, sie in seinen Willen aufzunehmen. Jene erste Art der erzieherischen Thätigkeit nennen wir Gewöhnung, die zweite im eigentlichen und engeren Sinne des Wortes Erziehung. Beide sind in der Praxis niemals völlig von einander zu trennen; aber doch liegt es in der Natur der Dinge, daß die Bedeutung der Gewöhnung mehr im früheren, die der Erziehung mehr im reiferen Jugendalter sich geltend macht.

Wie in allem Lebendigen der Trieb wirksam ist, sich seiner Umgebung anzupassen, so ist das Kind von Natur geneigt, sich nach den Erwachsenen, die es um sich sieht, zu richten, ihre Handlungsweise, ihre Anschauungen, ihren Willen zu seinen eigenen zu machen. Es zeigt ein Gemisch aus einem halb physiologischen Nachahmungstrieb und dem Instinkte des Schutzbedürfnisses, der die Überlegenheit des Erwachsenen anerkennt. Solange das Kind ganz Kind ist, ist sein geistiges Leben völlig Produkt seiner Umgebung: es spielt das, was es die Erwachsenen thun sieht; es denkt nicht über die Worte der Eltern, sondern es spricht sie nach. Überall, wo Erwachsene mit Kindern zusammen sind, nehmen die Kinder die Eigenart der Erwachsenen an, wie gewisse Pflanzen und Tiere die Farbe des Erdreichs, das sie hervorgebracht hat, und oft genug trägt noch der fertige Mann, selbst wenn er sich seiner inneren wie äußeren Entwickelung nach vom Elternhause losgelöst hat, diese Farbe in unvertilgbaren Spuren an sich.

Dem Anpassungsinstinkt freilich steht von vornherein ein Trieb zur Erhaltung des eigenen Willens gegenüber, der sich bereits in dem unvernünftigen Kinde, und hier natürlich ohne Vernunftgrund, durchzusetzen sucht. Wo dieser Trieb so stark wird, daß er den Anpassungsinstinkt zurückdrängt, da spricht man von Eigensinn und betrachtet es mit Recht als eine der ersten Aufgaben, Kindern denselben „abzugewöhnen": er ist das Hindernis für jede Art von erzieherischer Thätigkeit; denn ohne den Instinkt, der die Jugend zu nachahmendem Anschluß an die Erwachsenen treibt, wäre eine Erziehung überhaupt unmöglich. Aus ihm allein entspringt die Gewöhnung,

die Grundlage für jede Art innerer und äußerer Lebensgestaltung.

Es sind die am tiefsten wurzelnden Anschauungen und Triebe, die durch die Gewöhnung der Kinderjahre geweckt werden. Hier rührt der überwiegende Einfluß her, den die Mutter unter normalen Verhältnissen auf die Entwickelung eines jeden Menschenkindes hat; denn ihr fällt die Aufgabe der Gewöhnung fast allein zu: sie giebt ihren Kindern die frühsten unmittelbaren Anleitungen, sie ist ihnen das erste Vorbild.

Die Gewöhnung umfaßt zunächst das physische Leben: Reinlichkeit und jede Art von Körperpflege und -Haltung überhaupt, die Weise sich zu bewegen und zu sprechen: alles das kann nicht verstandesmäßig vermittelt, es muß gewohnheitsmäßig eingepflanzt werden. Indem man das Kind von früh auf an bestimmte Formen der Körperkultur und der äußeren Haltung gewöhnt, weckt man die Instinkte dafür und zieht das Bedürfnis nach Reinlichkeit u. s. w. mit ihm zugleich groß. Auch die Formen des Verkehrs, die Art sich unter anderen Menschen zu bewegen, muß von früh auf gewohnheitsmäßig eingepflanzt werden und wird durch nichts so gefestigt als durch das Vorbild der Umgebung, die das Kind gerade hier nachzuahmen geneigt und genötigt ist. Manche Menschen freilich gelangen erst nach vollendeter Jugendzeit, durch Glück oder eignes Verdienst, in eine andere und höhere gesellschaftliche Sphäre als die, aus der sie stammen und in der sie erzogen sind; sie sind dann genötigt sich bewußt und verstandesmäßig die Formen verfeinerter Lebenskultur anzueignen; und gewiß gelingt das manchem, aber doch nur selten so, daß ihm diese Formen wirklich zur anderen Natur werden und daß ein scharfes oder gar böswilliges Auge nicht eine gewisse Unvollkommenheit und Unsicherheit mit leichter Mühe entdeckte. Hier liegt der Vorteil einer längeren, durch mehrere Geschlechter fortgesetzten Tradition: je länger die Übung, desto fester die Gewöhnung, und der vererbte Instinkt erleichtert naturgemäß die Aneignung der überlieferten Lebensformen. Daher ist

ein Geburtsadel gerade für die Entwickelung dieser äußeren Kultur eine günstige Stätte; aber auch ganze Völker können unter glücklichen Verhältnissen zu einer festen Tradition solcher Art gelangen. Das zeigt das Beispiel der antiken Völker, und nicht minder das der modernen Engländer mit ihrem ausgesprochenen und tief eingewurzelten Sinn für Reinlichkeit und körperliche Kultur, für Leibesübungen jeder Art und für bestimmte Formen des gesellschaftlichen Auftretens. —

Aber das Bereich der Gewöhnung ist mit diesen äußeren Dingen keineswegs erschöpft, es erstreckt sich vielmehr tief hinein in das geistige Leben und umfaßt besonders die Grundlagen der Sittlichkeit. Mehr freilich schon als bei der physischen Kultur kann hier die verstandesmäßige Unterweisung, die höhere Erziehung thun; ja die Ausbildung mancher Seiten des sittlichen Lebens wird ihr ganz und gar anheimfallen. Aber doch muß auch die Sittlichkeit des Menschen, wenn sie sich lebenskräftig und fruchtbar erweisen soll, im Gefühls- und Triebleben wurzeln; denn dieser Grund ist fester als alle Vernunftschlüsse und alle durch sie vermittelte Belehrung. Nicht ohne Grund preisen unsere großen Dichter das Gefühl des edlen Menschen als die reinste Quelle alles sittlichen Handelns, nicht zufällig stellt Goethe in der Iphigenie das edle, naiv empfindende Weib als das höchste Bild der Sittlichkeit auf. Besonders deutlich tritt das bei denjenigen Tugenden hervor, die man nicht wohl verstandesmäßig begründen kann und doch ohne weiteres als sittliche Werte empfindet, wie z. B. die Schamhaftigkeit; aber auch ganz allgemein zeigt sich die Kraft der Gewöhnung in alle dem, was man wohl als innere Reinlichkeit bezeichnen könnte, sie zeigt sich in der Vornehmheit der Gesinnung, die das ganze Wesen eines Menschen durchdringt und in seinem Thun und Lassen überall hervortritt, ohne daß man sie selbst in ihrer Eigenart verstandesmäßig zu fassen und zu definieren vermöchte. Dies ist es, was Schiller meint, wenn er von dem „Adel in der sittlichen Welt“ spricht und eine Form der Sittlichkeit zu beschreiben sucht, die sich nicht in den einzelnen Handlungen, sondern in dem

ganzen Wesen eines Menschen ausspricht. Auch hier ist es klar, daß Tradition und Vererbung die Anlage zur gefühlsmäßigen Sittlichkeit stärken und der Gewöhnung vorarbeiten müssen, aber es zeigt sich doch auch, daß eine solche Überlieferung oft zu einer stark ausgeprägten Einseitigkeit führt: es sind meistens nur einige bestimmte sittliche Anlagen, welche durch sie zur Entwickelung kommen, während andere zu verkümmern pflegen. Man denke an die Traditionen des mittelalterlichen Rittertums und des späteren Adels, der dieselben fortsetzte; aber auch an die Eigenart gewisser Staatswesen, des spartanischen z. B. Hier muß dann die Erziehung im höheren Sinne des Wortes der Gewöhnung zur Hilfe kommen, wenn sich nicht eine Einseitigkeit herausbilden soll, die auf die Dauer zu unfruchtbarer Starrheit führt.

Aber auch auf das intellektuelle Leben im engeren Sinne des Wortes erstreckt sich die Macht der Gewöhnung. Werden doch die Grundlagen unseres ganzen Verstandeslebens in einem Alter gelegt, wo von einer bewußten Aneignung noch keine Rede sein kann. Und so übernimmt das Kind instinktmäßig die Vorstellungsweise, das Urteil und zumal das Werturteil, kurz die gesamte Denkart seiner Umgebung, und viele, vielleicht die meisten Menschen stehen ihr ganzes Leben hindurch unter dem Banne der Anschauungen, die sie in ihrer Kindheit unbewußt von den Eltern empfangen haben. Auch hier tritt der Wert der Überlieferung und der Vererbung deutlich hervor: unendlich vieles von dem, was unsere Vorfahren sich mühsam erarbeiten mußten, ist uns von Kindheit auf selbstverständlich, und die Verstandesanlage wird ebenso wie jede andere durch Vererbung gestärkt und gesteigert. Andrerseits aber ist es nicht zu verkennen, daß eine Gefahr in dieser Art der intellektuellen Gewöhnung liegt, eine Gefahr für den Fortschritt der Erkenntnis beim Einzelnen wie bei ganzen Völkern, ja der Menschheit überhaupt. Denn nur ungern ertragen es die Menschen, wenn ihren durch frühe Gewöhnung eingewurzelten Anschauungen spätere Belehrung und Berichtigung entgegentritt: hier liegt recht eigentlich die Quelle dessen,

was man Vorurteil nennt. Auch hier also wie auf dem Gebiete der Sittlichkeit fällt der späteren Erziehung die bedeutungsvolle Aufgabe zu, die Gewöhnung berichtigend zu ergänzen: ihrer zähen Macht gegenüber muß sie den Trieb nach Erkenntnis, die Empfänglichkeit für die Wahrheit schützen und stärken.

Die Gewöhnung ist die erste Stufe aller Erziehung, der physischen, der moralischen und der intellektuellen; jede höhere pädagogische Thätigkeit kann erst dann weiterbauen, wenn die elementaren Formen der Lebensgestaltung durch sie festgelegt sind. Ja unter sehr einfachen Lebensbedingungen kann sie vollkommen ausreichen, um das ganze Gebiet der Erziehung zu umfassen und zu ersetzen: das wird überall da der Fall sein, wo die erziehende Generation wesentlich von ihren natürlichen Instinkten beherrscht wird und dem heranwachsenden Geschlecht gegenüber keine andere Aufgabe kennt, als dieselben Instinkte in ihm zu erhalten; bei allen Naturvölkern also in erster Linie. Wie der junge Zugvogel dem Fluge der alten, so folgt hier der Knabe zugleich seinem natürlichen Instinkt und dem Vater, der, von demselben Instinkte bewegt, das natürliche, das einzige Vorbild des Sohnes ist. Noch bei einem so hochstehenden Volke, wie die Römer in den ersten Jahrhunderten der Stadt, finden wir, daß die Erziehung wesentlich auf Gewöhnung hinauskommt. Irgend welche Einrichtungen zu Erziehungszwecken giebt es nicht; dagegen werden die Knaben von früh auf — in völligem Gegensatz zu unserer Empfindung — mit auf den Gerichtsplatz, in die Volksversammlung genommen; sie sehen und hören, was die Väter thun und sagen, und sie saugen römische Gesinnung mit der Luft ein, die sie atmen: Stolz, Mut und Gemeinsinn, wie hochmütige Härte und Grausamkeit entwickeln sich in einer Generation nach der anderen; allen gemeinsam aber ist die unbedingte Wertschätzung dessen, was die Väter und Ahnen geschaffen und gethan haben, die Verehrung der Überlieferung in Glauben und Sitte. Und diese Methode der erziehenden Gewöhnung erklärt uns die eigenartige Kontinuität der römischen Geschichte, die

Zähigkeit, mit der die leitenden Gedanken in Recht und Politik von Geschlecht zu Geschlecht festgehalten werden, und mit der die Züge des Ahnherrn im Charakter des Enkels wiederkehren.

Aber auch in den verwickelteren und verworreneren Bedingungen und Trieben, die unser heutiges Leben beherrschen, muß die erste Stufe der Erziehung, die Gewöhnung, häufig die Erziehung überhaupt ersetzen. Die arbeitenden Klassen des Volkes in Land und Stadt haben im allgemeinen keine Zeit für ein eigentliches Erziehungsgeschäft. Hier wird die Thätigkeit der Eltern in der Regel ausschließlich durch die physische Erhaltung der Kinder in Anspruch genommen; sie sind durch die Sorge um die gegenwärtige Existenz oft mehr als ausgefüllt und haben keine Zeit, ihre Kinder für die Zukunft zu bilden oder über Erziehung nachzudenken. Dies aber verhindert natürlich keineswegs, daß das Vorbild der Eltern, die Beschaffenheit des Heims die Kinder im guten wie im schlechten auf das entscheidendste beeinflußt. Ja dieser Einfluß greift hier, weil er schwerer als in den oberen Gesellschaftsklassen durch andere Einwirkungen ersetzt werden kann, noch tiefer ein in die Entwickelung der Jugend. Schon durch die Lebensgewohnheiten der Eltern werden die Kinder an eine gewisse Lebensordnung gewöhnt; sie werden fast durchweg frühzeitig dazu angehalten, den Eltern bei der Arbeit im Hause, oft auch im Berufe zu helfen, und hierdurch wird die Gewöhnung zur Arbeit begründet. Aber das Ziel der Erziehung kann, soweit es den Eltern überhaupt bewußt vorschwebt, nur ein ganz äußerliches sein: es ist darauf beschränkt, die Kinder erwerbsfähig zu machen, im besten Falle ihnen einige grundlegende sittliche und religiöse Anschauungen zu überliefern. Von einer Erziehung im höheren Sinne kann naturgemäß ebensowenig die Rede sein, wie von einem kritischen Nachdenken über Erziehungsziele und Mittel: ungesondert wird Gutes und Böses überliefert, die Gewohnheiten und Instinkte der Eltern werden eben im Guten wie im Bösen auf die Kinder übertragen.

Anders verhält es sich da, wo die materielle Lage und

die eigne Bildung es den Eltern erlaubt, über die Erziehung nachzudenken und besondere Veranstaltungen für sie zu treffen. Hier erwächst die Möglichkeit und mit ihr zugleich die Pflicht, die Umgebung des Kindes so zu gestalten, wie es dem Zweck der Erziehung entspricht. Die Umgebung des Kindes: das heißt in erster Linie das eigne Heim, das Elternhaus. Was in dieser Hinsicht im einzelnen zu fordern ist, darüber wird im folgenden Abschnitt näher gehandelt werden. Soviel aber leuchtet nach dem Gesagten unmittelbar ein: in physisch-hygienischer, in moralischer und in intellektueller Beziehung ist das Heim, in welchem das Kind aufwächst, ausschlaggebend für seine Gewöhnung und damit zum größten Teil auch für die weitere Entwickelung, welche auf dieser Grundlage erwächst. Sein Heim erzieherisch gestalten — das heißt schon die größere Hälfte des Erziehungswerkes vollbringen. Ohne persönliche Opfer, ohne eine gewisse Selbstzucht geht das nicht ab, und in diesem Sinne besonders ist das alte Wort berechtigt, daß man sich selber erziehen muß, wenn man andere erziehen will. Aber die Natur, welche dem Menschen die Elternliebe als einen der stärksten Instinkte in die Brust gepflanzt hat, hat dafür gesorgt, daß dies Opfer nicht allzuschwer empfunden wird. Fällt doch auch hier die Aufgabe in erster Reihe den Müttern zu: die Hausfrau gestaltet das Haus; und auch auf diesem mittelbaren Wege wirkt der Einfluß der Mutter entscheidend auf die Gewöhnung, die Entwickelung des Kindes.

Dem Elternhause tritt bald die Schule zur Seite, und sie hat ihm gegenüber den Vorteil, daß sie ihrer ganzen Anlage nach von vornherein auf die erziehende Gewöhnung berechnet ist. Vieles, was im Hause nur mit Mühe geschaffen und erhalten werden kann, ist hier selbstverständlich und wirkt gerade durch diese Selbstverständlichkeit erziehend: eine feste Tageseinteilung, besonders eine bestimmte und pünktlich innegehaltene Abgrenzung der Arbeitszeit, ungestörte Abgeschlossenheit und Konzentration bei der Arbeit und vieles andere. Hierauf beruht der Vorteil, den die Internatserziehung in

abgeschlossenen Schulen haben kann, und es erklärt sich, daß ganze Nationen und zwar solche, denen es an ausgesprochenem Familiensinn keineswegs fehlt, dieses System annehmen konnten. Freilich, seine Vorteile müssen mit mancherlei schweren Nachteilen aufgewogen werden; die Erziehung wird, auch bei den besten Einrichtungen, der gewissenhaftesten Leitung, immer etwas Einseitiges behalten. Aber da, wo das Heim aus inneren oder äußeren Gründen nicht erziehlich gestaltet werden kann, wird es gleichwohl vorzuziehen sein, wenn die Schule die Erziehung ganz in die Hand nimmt und ihren Zöglingen eine Umgebung schafft, durch die sie gewöhnt und erzogen werden können.

Umgebung und Vorbild werden immer den stärksten Einfluß auf die Gewöhnung des Kindes haben, und die besonderen Mittel, die man braucht, um sie im einzelnen zu gestalten und zu festigen, treten dem gegenüber unzweifelhaft an Bedeutung zurück, wiewohl ihnen die Praxis der Schule wie des Hauses ein starkes Gewicht beizumessen pflegt. Diese besonderen Mittel sind Strafen und Belohnungen.

Zu entbehren freilich ist gerade für die Gewöhnung die Strafe nicht; sie erweist sich vielmehr überall da als notwendig, wo die an sich erwünschten Instinkte zu schwach oder auch zu stark hervortreten, ganz besonders aber, wo es sich darum handelt, jene oben charakterisierte Neigung zu Eigensinn und Widerspenstigkeit zu brechen oder doch zurückzudrängen. Daher findet man denn auch die Strafe überall, selbst auf jener primitiven Stufe der gewöhnenden Erziehung, die vorhin geschildert worden ist. Hier freilich tritt besonders die Prügelstrafe, um die es sich auf dieser Stufe in erster Linie handelt, oft als eine ganz unwillkürliche und unüberlegte Reaktion des Unwillens auf, sie ist mehr eine Äußerung des Vergeltungstriebes als einer erzieherischen Absicht. Nicht nur in den unteren Volksklassen kann man das häufig beobachten, sondern auch in den gebildeten Ständen, ja selbst bei Pädagogen von Beruf verrät die Brutalität der Strafe nicht selten, daß sie mehr eine Entladung des Zornes als ein erzieherischer Akt ist. Zu einem solchen wird sie erst durch vernünftige

Berechnung ihres Zweckes und Abmessung ihrer Wirkung. Dieser Zweck nun ist, so früh und so fest wie möglich Vorstellungsverknüpfungen zu schaffen, welche die Übertretung unmittelbar mit einer unangenehmen Folge verbinden. Wenn man ein Kind schlägt, weil es schreit oder sich beschmutzt hat, so zwingt man ihm damit den Schluß auf: wer so etwas thut, bekommt Schläge. Dieser Schluß ist bekanntlich, soweit es das spätere Leben betrifft, nicht richtig; wenn aber das Kind zu dieser Einsicht gekommen ist, hat die künstlich herbeigeführte Vorstellungsverknüpfung bereits ihre Wirkung gethan: das Kind widersteht dann instinktiv dem Drang, ohne Not zu schreien, und es empfindet einen ebenso instinktiven Widerwillen gegen den Schmutz. Man sieht: Körperstrafen sind vor allem in dem Alter unentbehrlich, wo das Vorbild der Erwachsenen noch nicht wirksam und eine vernünftige Begründung von Verboten noch nicht möglich ist, also in den ersten Lebensjahren. Aber auch später sind sie nicht ganz zu entbehren, denn man kann Kindern gegenüber nicht alles rational begründen, — ein Aber bleibt bei solchen Versuchen doch immer möglich, und selbst die rationalste Begründung schlägt das Temperament des Kindes gar leicht in den Wind. Sogar der Prügelstrafe braucht man kein allzu frühes Maß zu setzen: für bestimmte Arten von Vergehen, namentlich bei Brutalitäten, ist sie auch noch zwölf- und dreizehnjährigen Jungen gegenüber am Platz. Vom Beginn der Pubertät an wird man sie freilich nur ganz ausnahmsweise in Anwendung bringen dürfen: die Gefahr liegt zu nahe, das erwachende Ehrgefühl des jungen Menschen zu schädigen oder gar zu ertöten. Den ursprünglichen Zweck, durch Vorstellungsverknüpfung das Böse zu verhindern, verliert die Strafe der erwachenden Reflexion gegenüber ohnedies; es handelt sich jetzt vielmehr darum, die Autorität des Erziehers, soweit es nötig ist, durch den ausgeübten Zwang zu stützen. Zu diesem Zwecke aber giebt es genug Zuchtmittel anderer Art; und gewiß wird eine verständige Pädagogik darauf bedacht sein, die Strafen allmählich zu vergeistigen und zu verinnerlichen, bis zuletzt, wenn die intellektuelle Erziehung in ihre

Rechte tritt, die bloße Äußerung des Mißfallens schon als Strafe empfunden wird, wie das Lob des Erziehers dem heranwachsenden Jüngling ein höchster Lohn sein muß.

Die Strafe trägt einen ausschließlich negativen Charakter: sie kann nur vom Schlechten zurückhalten, aber nicht zum Guten spornen. Daher wird ihr ein kluger Erzieher so früh wie möglich die Belohnung gegenüberstellen, die als ein unmittelbarer Antrieb zum Guten wirkt, zumal überall da, wo es gilt, sich anzustrengen, Kräfte einzusetzen, um gestellten Anforderungen gerecht zu werden. Wie eine übertrieben weichliche Pädagogik gelegentlich vor der Strafe überhaupt und namentlich der Prügelstrafe zurückschreckt, so verwirft wohl eine übertrieben pedantische Sittenstrenge die Belohnung, weil man die Kinder daran gewöhnen müsse, das Gute um des Guten willen zu thun. Beides geschieht mit gleichem Unrecht. Die Notwendigkeit, die natürlichen Triebe durch Vorstellungsverknüpfungen zu stärken oder zu schwächen, die Autorität des Erziehers aufrecht zu erhalten und zugleich die Zuneigung und das Streben des Zöglings zu erwecken, macht das eine wie das andere unentbehrlich.

Aber freilich die Erziehung selbst besteht nicht, wie eine oberflächliche Auffassung wohl annimmt, aus Strafe und Belohnung: es ist vielmehr nur eine ergänzende Wirkung, die diesen Erziehungsmitteln zukommt. Die Grundlagen der gewöhnenden Erziehung bildet, wie oben gezeigt, neben der unmittelbaren Anleitung der vorbildliche Einfluß der Umgebung; und es wäre ein verhängnisvoller Irrtum zu wähnen, daß dieser Einfluß jemals durch ein künstliches System von Strafen und Belohnungen ersetzt werden könnte. Was die Eltern in der eigenen Lebenshaltung verfehlen, das können sie durch Prügel nicht einbringen; und wenn man von den Kindern verlangt und erzwingt, was man selbst nicht leistet, so erzeugt das nur Widersetzlichkeit und gerechte Empörung. Der Geist, der das Elternhaus durchzieht, den die Kinder mit jedem Zuge atmen ist das eigentliche Wesentliche und Wirksame. Und so ist denn auch für jede Erziehungsanstalt,

für jede Schule der Gesamtcharakter, der Ton, der in ihr herrscht, in erster Linie entscheidend: nicht dasjenige, was den Zöglingen durch Drohungen und Strafen beigebracht wird, sondern das, was an Sitten und Gewohnheiten im Ganzen herrscht, was in Gespräch und Haltung der Schüler zu Tage tritt und ihr Verhalten untereinander wie den Lehrern gegenüber bestimmt, das Element, in das der Neuling eintritt und das er einatmet wie die Luft, ohne sich dessen bewußt zu werden. Alle jene oben erwähnten Vorzüge, die regelmäßige und pünktliche Arbeit, die Konzentration auf den Gegenstand, der Gehorsam und die Unterordnung: alles das wird nicht durch Zwangsmaßregeln hervorgerufen, und es ist keineswegs vorwiegend der Gedanke an die Strafe, der dem Schüler seine Verpflichtungen zur Gewohnheit macht: es ist weit mehr die unmittelbare Autorität der Lehrer, das Vorbild der Mitschüler und vor allem die Selbstverständlichkeit, mit der die Erfüllung jener Pflichten gefordert wird, was hier die Gewöhnung, die gewöhnende Erziehung hervorbringt.

Der schärfste Einschnitt, den die Natur in der körperlichen und geistigen Entwickelung des Menschen gezogen hat, der Eintritt der Pubertät, bezeichnet auch den Zeitpunkt, wo die Gewöhnung ihre grundlegende Arbeit im wesentlichen geleistet haben muß und wo die höhere Erziehung allmählich immer bedeutungsvoller neben ihr hervor und an ihre Stelle tritt. Daher finden wir denn auch, daß überall in den ursprünglichen und einfachen Kulturverhältnissen, wo die Gewöhnung die ganze Erziehungsarbeit umfaßt, jener Entwickelungsabschnitt thatsächlich als Abschluß der Erziehung betrachtet und als solcher in religiösen Formen gefeiert wird.

Überall nun aber, wo die Lebensverhältnisse verwickelter, die Instinkte mannigfaltiger, die Ziele höher werden, in jeder Lage gesteigerter Kultur also, reicht die Gewöhnung nicht aus, den Erziehungszwecken zu genügen; hier kann sie vielmehr nur die Grundlage und Voraussetzung bilden, auf welcher die eigentlich erzieherische Thätigkeit einsetzt. Freilich ist dieser

Wechsel nicht so zu denken, als ob plötzlich und eines schönen Tages — mit der Einsegnung etwa — die Gewöhnung von der höheren Art der Erziehung abgelöst würde. Wie in der Natur, so giebt es auch in der Erziehung keine Sprünge. Vielmehr ist schon in den Kinderjahren die eigentlich erziehende Thätigkeit der gewöhnenden allmählich zur Seite getreten, und andrerseits bleibt auch der heranreifenden Jugend gegenüber die Gewöhnung ein Element der Erziehung, das nicht zu entbehren ist. Nur daß beide Arten der Erziehungsthätigkeit die Bedeutung wechseln, und die Gewöhnung hinter der bewußt erteilten und empfangenen erzieherischen Anleitung zurücktritt, die allein dem Bedürfnis einer hohen und verwickelten Bildung zu genügen vermag.

Denn mannigfaltiger, ja unendlich reich gestaltet sich mit der steigenden Kultur die Verschiedenheit der individuellen Anlage; und zugleich wächst und steigert sich das gemeinsame Ziel der Erziehung. Höher werden die Ansprüche, die das Leben an die Kraft des Einzelnen stellt, im Handeln und im Ertragen, im Erobern und im Sichhingeben. Vor allem einleuchtend ist das da, wo es ausgesprochen oder unausgesprochen als Ziel der Erziehung empfunden wird, eine Steigerung, einen Fortschritt von Generation zu Generation hervorzurufen. Hier gilt es Triebe zu erwecken, die nur im schwächsten Keime veranlagt sind, und Instinkte zu unterdrücken oder abzulenken, welche sich mit elementarer Kraft in der Veranlagung zeigen. Hier gilt es, dem Allgemeinen gerecht zu werden und doch individuelle Eigenart nicht verkümmern zu lassen; hier heißt es, jede Einzelkraft zu entwickeln und sie doch wieder an die Gemeinschaft zu binden. Mit einem Worte: hier erst wird die Erziehung zu einem Problem; jene Gegensätze des Ererbten und des zu Erwerbenden, des Individuums und der Allgemeinheit, der praktischen und der idealen Interessen treten hier erst als bedeutungsvolle Schwierigkeiten hervor, und ihre Überwindung wird zu einem Ziel, das durch halb unbewußte Übernahme, durch bloße Gewöhnung nicht erreicht werden kann. Es bedarf hier bewußter Zwecksetzung, und zwar nicht bloß für den Erzieher,

sondern auch für den Zögling; denn diesem werden ja Ziele gesteckt, denen er nachstreben, die er erreichen soll durch Steigerung oder Unterdrückung seiner eigenen Anlagen und Triebe. Betrachten wir die Schwierigkeiten, die sich hiermit in großen Zügen vor uns erheben, etwas mehr aus der Nähe.

Schon in den frühesten Kinderjahren zeigt sich, wie wir vorhin gesehen haben, der Gegensatz zwischen dem Triebe, das eigene Wesen der Umgebung anzupassen und der Neigung, es trotz derselben zu behaupten. Es ist im Grunde genommen derselbe Gegensatz, der die ganze Natur durchzieht und ihre Entwickelung bestimmt: zwischen Beharrungskraft und Anpassungsvermögen. Allein das, was die Gewöhnung vom Kinde zu fordern hat, ist im großen und ganzen nur dasjenige, was zur Erhaltung seines eigenen Daseins, sei es überhaupt, sei es in einer bestimmten Umgebung notwendig ist. Dem gegenüber sind die frühen Regungen des Eigenwillens unzweckmäßig und zumeist überhaupt grundlos und blind, und so ist es berechtigt, ja selbstverständlich, wenn die Erziehung darauf ausgeht, diese Regungen schlechthin zu unterdrücken und an ihrer Stelle die Anpassungstriebe zu stärken, ja, wo der Widerstand stärker wird, die Anpassung durch Strafen zu erzwingen. Anders aber, bedeutungsvoller und zugleich verwickelter, gestaltet sich der Gegensatz da, wo statt jener blind widerstrebenden Regungen deutlich bestimmte Richtungen der intellektuellen Anlagen oder des Willenslebens hervortreten, wo der eigene Wille des heranreifenden jungen Menschen mit mehr oder weniger Klarheit bewußt eigene Ziele anstrebt, die der Absicht der Erziehung zuwider sind. Hier erstehen der Entwickelung Schranken und Hemmnisse, welche der Erzieher mit den Mitteln der Gewöhnung offenbar nicht bewältigen kann, ja es stellen sich ihm nicht selten Rechte entgegen, die er nicht mißachten darf. Überall freilich, wo es Ausflüsse der Schwäche oder der Bosheit sind, welche er zu bekämpfen hat, wird er den Kampf rücksichtslos und mit allen Mitteln der Strenge wie der Güte führen; aber es werden sich häufig genug Instinkte der Selbstbehauptung zeigen, denen

ein natürliches Recht sich auszuleben an sich nicht abgesprochen werden kann, und die gleichwohl für die Zwecke des Erziehers Hemmnisse bilden. Denn diese Zwecke können auch bei der weisesten und liberalsten Erziehung niemals durch die Individualität des Zöglings allein bestimmt sein: sie sind immer zugleich aus allgemeinen Gesichtspunkten der Sitte, der Sittlichkeit und der Kultur überhaupt abgeleitet. Jedes Individuum wird für eine Gemeinschaft erzogen, in der es sich erhalten und bethätigen soll; jede Erziehung also muß einen Ausgleich zwischen den Rechten der individuellen Eigenart und den Ansprüchen der Gemeinschaft anbahnen; sie darf jene Eigenart nicht mißachten und unterdrücken, aber sie darf dieselbe auch nicht in unbeschränkter Zügellosigkeit sich entfalten lassen: das erstere entwertet den Menschen für sich selbst, das zweite für die Gemeinschaft. Jede Erziehung also fordert von ihrem Zögling, daß er einen Teil seiner Individualität zu Gunsten der Gemeinschaft aufgebe. Der Widerstreit zwischen der ererbten Eigenart und den Eigenschaften, welche durch die Erziehung erworben werden sollen, erweist sich uns somit zugleich als ein Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft; er ist nicht nur im allgemeinen Sinne des Wortes praktischer, sondern auch im besonderen ethischer Natur. Denn alle ethischen Fragen laufen, wie wir im vorigen Abschnitt gesehen haben, auf diesen Gegensatz und seinen Ausgleich hinaus, und den Zögling zu einem solchen Ausgleich zu führen, ist die Aufgabe jeder *sittlichen* Erziehung.

Aber der Gegensatz zwischen den egoistischen oder doch individualistischen Trieben und den Ansprüchen der Gemeinschaft ist nicht der einzige, welcher dem Erzieher zu schaffen macht. Auch innerhalb des Individuums stehen die eigenen Anlagen untereinander oft in einem nicht minder bedenklichen, ja gefährlichen Gegensatz. Am schärfsten tritt derselbe zwischen Gemütsleben und Intellekt hervor, und auch hier hat die sittliche Erziehung ausgleichend und gestaltend einzugreifen. Sie muß verhüten, daß Gefühls- und Willensimpulse die Herrschaft über den Verstand gewinnen, aber sie

muß auch verhindern, daß der Intellekt einseitig auf Kosten der Gemütsanlagen entwickelt werde, und kalte, teilnahmslose Rechner oder abgeblaßte und willensschwache Hamletnaturen entstehen. Aber auch noch innerhalb der intellektuellen Anlagen erheben sich kaum minder wesentliche Gegensätze: Verstand und Phantasie, Gedächtnis und Denkkraft sind von Natur bei den wenigsten Menschen im Gleichgewicht: es überwiegt immer eine oder die andere Anlage. Auch die Erziehung wird dem Rechnung tragen müssen; es wird ihr nicht gelingen, aus einem Phantasiemenschen eine Verstandesnatur, aus einem Rechentalent einen Künstler zu machen. Ebenso aber verkehrt wie ein solcher Versuch wäre es, eine Universalität der Ausbildung anzustreben, welche die Natur dem Menschen durchschnittlich nun einmal versagt hat: die Schwerkraft muß und soll auch bei hoch entwickelten Geistern auf einer bestimmten Seite ihrer Veranlagung ruhen. Aber doch wird der Erzieher dafür zu sorgen haben, daß über dieser einen Seite die anderen nicht sämtlich verkümmern, daß ein, freilich individuell verschiedenes, Gleichgewicht hergestellt wird: und dies ist recht eigentlich die Aufgabe der intellektuellen Erziehung. Die Schwierigkeit, mit der dieselbe zu kämpfen hat, beruht zumeist weniger auf der Einseitigkeit der Veranlagung, als darauf, daß der Mensch von Natur nur das gerne treibt, wozu ihn seine Anlage befähigt, jede andere Beschäftigung aber mit Gleichgiltigkeit oder Abneigung zu behandeln pflegt. Die angeborene, ererbte Anlage tritt hier als Hemmnis für die weitere Entwickelung auf. Dieses Hemmnis, jene Abneigung soll die Erziehung den jungen Menschen überwinden lehren; sie soll ihm das Streben und die Kraft erwecken, zwar nicht einen universell umfassenden, aber doch immerhin einen weiteren Kreis des Wissens und Könnens zu bewältigen und sich zu eigen zu machen.

Selbstbehauptung und Anpassung, Eigenwille und Gemeinschaftsinteresse, Willensleben und Verstandesherrschaft, Einseitigkeit der intellektuellen Anlagen und allgemeine Kultur: wenn diese Gegensätze dem Zögling zum Bewußtsein kommen,

wenn es sich für ihn darum handelt, eine bestimmte Willensrichtung bewußt zu ergreifen und zu bethätigen, dann reicht die Macht der Gewöhnung nicht mehr aus, und die höhere Erziehung wird zum Bedürfnis. Denn was jetzt von dem jungen Menschen verlangt wird, ist Willensentscheidung, Kampf gegen die eigene Natur, Selbstüberwindung. Diese aber ist nur zu erreichen, wenn er selbst die Ziele kennt und versteht, für die er kämpfen und überwinden soll: ihm diese Ziele zu zeigen, ihn zum Kampf für dieselben zu spornen und zu rüsten, das ist die Aufgabe der höheren, der eigentlichen Erziehung.

Welches sind nun die Mittel, die dem Erzieher zu Gebote stehen, um zu seinem Ziel zu gelangen? Wie muß er verfahren, um dem Willen des Zöglings die Richtung zu geben, die ihm erwünscht ist?

In besonders günstigen Fällen, da wo ein glückliches Naturell des Kindes der Absicht des Erziehers von vornherein entgegenkommt, wo ein weiser Wille bereits die Gewöhnung zweckentsprechend geleitet, eine günstige Umgebung sie erfolgreich gestaltet hat, da erscheint die Erziehung nur als eine Fortsetzung der Gewöhnung: ihr bleibt keine andere Aufgabe, als dem Zögling das zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, was er, ohne sich darüber klar zu sein, schon längst geübt und erstrebt hat. Aber die Fälle, in denen ein Zusammentreffen glücklicher Umstände die Thätigkeit des Erziehers so vereinfacht, bilden nicht die Regel. Fast überall hat die Erziehung das Werk der Gewöhnung nicht nur in der gleichen Richtung weiterzuführen, sondern sie muß sie auch in wesentlichen Stücken ergänzen, ja nicht selten sie im ganzen oder einzelnen korrigieren und das, was Nachlässigkeit oder unglückliche Umstände verschuldet, falsche Anschauungen oder eine verkehrte Methode versehen haben, wieder gut machen. Kurz, auch der Erziehung treten ebenso wie der Gewöhnung von vornherein Hindernisse entgegen, und diese erwachsen ihr nicht nur aus der Natur des Zöglings, sondern nicht selten auch aus den Ergebnissen der Gewöhnung. Welche Mittel nun hat sie, um diese Hindernisse zu überwinden?

In der Natur der Sache liegt es, daß Strafe und Belohnung auf der Stufe, von welcher hier die Rede ist, keine ausschlaggebende Bedeutung mehr besitzen. Jene unbewußten Assoziationen zwischen Verschuldung und Leiden, welche die Gewöhnung der Kinderjahre zu schaffen vermag, stellen sich im reiferen Jugendalter nicht mehr her. Wo aber die drohende Strafe dem bewußten Willen des Zöglings gegenübertritt, da wird sie begreiflicherweise stets als ein äußerer Zwang empfunden, als ein Zwang, dem man sich unterwirft, weil man muß, dem aber ein Einfluß auf die innere Willensrichtung nicht inne wohnt. Sobald dieser Zwang wegfällt, sei's weil der Zögling ihm durch List zu entgehen weiß, sei's weil er ihm entwachsen ist, ist auch die Wirkung vorbei. Ja, häufig genug setzt sich ein kräftiger und trotziger Knabensinn mit Bewußtsein dem Versuch ihn zu zwingen entgegen, und nimmt die Strafe lieber auf sich, als daß er seinen Willen beugte. Kurz: bei kräftigen Naturen richtet man mit Strafen nichts, bei schwachen nur oberflächlich etwas aus. Dazu kommt, daß, wie schon vorhin angedeutet, die Form der Strafe sich mit den Jahren naturgemäß vergeistigt und gleichsam verflüchtigt. Körperliche wie moralische Gründe verbieten es — von groben Ausnahmefällen abgesehen — Kinder zu prügeln, sobald sie in das Alter der beginnenden Pubertät getreten sind, und auch was der Erzieher sonst an Strafmitteln in der Hand hat, wird mit der zunehmenden Reife des Verstandes in den Augen des Zöglings immer mehr an Bedeutung verlieren. Die wesentliche Bedeutung, welche die Strafe für das Alter des Jünglings allein noch haben kann, besteht darin, daß sie ihm die Mißbilligung des Erziehers vor Augen führt: wo er sich aus dieser nichts macht, da wird auch die Strafe nichts wirken; wo sie für ihn aber entscheidend ins Gewicht fällt, da ist die Strafe wieder überflüssig, und ein mißbilligendes Wort oder eine ablehnende, im schlimmsten Fall eine verächtliche Behandlung seitens des Vaters oder des Erziehers, ein trauriger Blick der Mutter wirken mehr, als äußere Strafen können. In diesem Sinne hat die alte Spruchweisheit Walthers

von der Vogelweide völlig recht, die wir an die Spitze dieses Kapitels gestellt haben. Die erzieherische Bedeutung der Strafe erstreckt sich ungefähr soweit, wie das Bereich der Gewöhnung geht: darüber hinaus vermag sie wenig oder nichts. Und nicht viel anders verhält es sich mit ihrem Gegenstück, der Belohnung.

Weit umfassender ist begreiflicherweise die Macht der verstandesmäßigen Belehrung. Einem jungen Menschen Einsicht in die Natur einer bedeutenden Idee, eines großen Gegenstandes eröffnen, genügt in den meisten Fällen, um ihm dieselben auch persönlich wertvoll zu machen. Die meisten Werte werden auf diese Weise immer aufs neue zugleich erschlossen und geschaffen. Dies gilt vor allem auf rein theoretischem Gebiet. Junge Menschen sind von Natur wißbegierig: sie sind geneigt, sich für jeden Gegenstand zu interessieren, der ihnen verständlich gemacht wird. Wenn es gelingt, ein neues Gebiet ihrem Verständnis thatsächlich zu eröffnen, so ist es damit in der Regel auch schon gelungen, ihnen dasselbe „interessant", d. h. eben wertvoll zu machen. Aber auch die Charakterbildung kann die bewußte Einsicht in die sittlichen Werte und Ideale nicht entbehren, sei es, daß dieselben durch die Phantasie, sei es, daß sie durch den Verstand vermittelt werden. So wird man z. B. dem Kinde den Wert klar machen, den die Achtung der Mitmenschen hat, oder den Schmerz vergegenwärtigen, den das gequälte Tier empfindet: die meisten Menschen werden nicht wie Wagners Parsifal „durch Mitleid wissend", sondern vielmehr durch Wissen und Verstehen mitleidig.

Allein man darf diese Einwirkung auf die Vernunft doch nicht allzu einseitig überschätzen. Denn die Einsicht in einen Wert bringt zwar naturgemäß den Wunsch hervor, ihn sich anzueignen, aber vom Wunsch zum Willen ist noch ein weiter Schritt, zumal zu einem festen und dauernden Willen, der die andauernde Anstrengung hervorruft, durch die man sich allein in geistige Werte anzueignen vermag. Zwar giebt es energische Naturen, für die sich dieser Schritt von früh auf von selbst versteht. Oft paart sich bei ihnen die Energie, mit

einer gewissen Einseitigkeit der Veranlagung, wie Goethe seinen Hermann schildert: „Er streckte schon als Knabe die Hände nicht aus nach diesem und jenem. Was er begehrte, das war ihm gemäß; so hielt er es fest auch.“ Allein die meisten jungen Menschen schwanken in ihren Interessen und Wünschen; sie müssen erst an der Hand des Erziehers lernen, jenen Schritt zu machen; und wo das nicht gelingt, da entstehen haltlose und schwache Charaktere, bei denen Einsicht und That auseinanderfallen, Charaktere, die wir in den verschiedensten Typen kennen: geistreiche Hamletnaturen, die nicht zu handeln verstehen, oder jenes „empfindsame Volk“, auf das Goethe nie etwas gegeben, weil sein Handeln nicht mit seinem Empfinden im Einklang steht: „es werden, kommt die Gelegenheit, nur schlechte Gesellen daraus.“

Dies zu vermeiden, bedarf es der unmittelbaren Einwirkung nicht sowohl auf die Motive und die Richtung als auf die Art des Willens selber, auf seine innere Kraft und Stetigkeit. Das aber sind Eigenschaften, die ganz und gar im Triebleben wurzeln und der verstandesmäßigen Einwirkung von außen unzugänglich erscheinen. Hier also erwächst der Erziehung unleugbar eine innere Schwierigkeit.

Aber die Natur, die diese Schwierigkeiten geschaffen hat, giebt dem Erzieher auch die Mittel an die Hand, sie zu überwinden.

Dem Instinkt, der das Kind zum nachahmenden Anschluß an die Erwachsenen seiner Umgebung treibt, entspricht auf der höheren Stufe, allmählich zum Bewußtsein erwachend, die hochachtende Liebe zu den Eltern; und der junge Mensch ist von der Natur dazu veranlagt, diese vertrauende Zuneigung und Hingebung auf jeden Erzieher und Schützer zu übertragen, der ihr entgegenzukommen weiß; er ist geneigt, was er an Kräften in sich fühlt, dem Erzieher dienstbar zu machen: und dies ist es, was man recht eigentlich guten Willen zu nennen pflegt. Selbst in einem so äußerlichen Verhältnis, wie das des Lehrers an unsern öffentlichen Schulen zu seinen Schülern zu sein pflegt, tritt das, im Keime wenigstens, hervor. Wohl jeder Lehrer hat, im Anfang seiner Praxis vielleicht

nicht ohne Erstaunen, die Erfahrung gemacht, wie häufig Schüler, die widerwillig lernen und als „faul“ oder arbeitsunlustig gelten, sobald ein persönlicher Dienst von ihnen verlangt wird, plötzlich die Willigsten und Thätigsten von allen sind. Diesen guten Willen zu benutzen, von ihm das zu fordern, was für die Entwickelung des Kindes selber heilsam und wünschenswert ist, ist das erste und natürlichste Gebot aller pädagogischen Weisheit. An ihn wird sich, von ihrem natürlichen Instinkte geleitet, die Mutter, an ihn wird sich ein gütiger Vater, ein verständiger, wohlmeinender Lehrer unter allen Umständen zuerst wenden und von ihm fordern, was gefordert werden muß. Bei jüngeren Kindern ersetzt dieses Verhältnis der Hingebung vielfach vollkommen die Einsicht in die Zwecke der Erziehung. Aber auch noch in vorgeschrittenen Entwickelungsjahren reicht die Kraft einer solchen Zuneigung meist weiter, als die des Verständnisses: der angehende Jüngling leistet, was von ihm gefordert wird, lieber und leichter, wenn er glaubt, einem geliebten Erzieher einen Gefallen zu thun, als wenn er nur einsehen muß, daß er sich selbst damit nützt.

Allein der gute Wille des Zöglings, so tief und aufrichtig er auch häufig ist, pflegt doch seine sehr bestimmten Grenzen zu haben, und es ist das Zeichen einer schwachen Erziehung, allzuviel und allzu ausschließlich auf ihn zu bauen. Er erstreckt sich auf Leistungen, die den natürlichen Trieben und Kräften des Kindes entsprechen, ja er vermag dieselben oft erheblich zu steigern, aber er reicht selten da aus, wo er diesen Trieben und Kräften entgegenwirken soll. Das ist besonders auf dem Gebiete geistiger Arbeit der Fall. Die meisten Menschen sind von der Natur zu praktischer, nicht zu theoretischer Arbeit geschaffen, und das Wort Larochefoucaulds: „Nous avons plus de paresse dans l'esprit que dans le corps“ gilt ganz besonders von der Jugend. Aber auch auf moralischem Gebiete kann man selbst bei gut gearteten Kindern zuweilen unerwartetem Widerstand begegnen. Das Kind, der junge Mensch ist zumeist ein Gemisch von Hingebungsfähigkeit und Egoismus;

jene reicht selten bis zur Selbstüberwindung, und dieser behauptet die eigene Natur auch da, wo die Zuneigung zum Erzieher bessere Vorsätze eingiebt und andere Wege weist. Wie oft hört man von Kindern, von Schülern aussprechen: „Ich will ja gerne, — aber dann kann ich doch nicht!“ und ähnliches. Aber oft genug vereinigt sich auch gerade bei willenskräftigen Naturen ein sehr starkes Maß von Zuneigung mit einem ausgesprochenen Widerstreben, auf den Willen der Eltern und Erzieher von der eigenen Natur etwas aufzugeben. Hier also bedarf es der Autorität.

Alle Autorität beruht — im Gegensatz zur äußeren Macht — auf einer inneren Überlegenheit des Befehlenden über den Gehorchenden. Derjenige Erzieher besitzt Autorität, der das Gefühl dieser Überlegenheit dauernd in seinem Zögling wach zu halten weiß. Das unentwickelte Kind freilich bringt ein solches Gefühl von Natur jedem Erwachsenen, den Eltern also vor allen, entgegen; die Autorität derselben ist ihm in den Jahren vor der Pubertät — wenn sie nicht etwa durch Schwäche oder Verkehrtheit des Erziehers zerstört wird — etwas Selbstverständliches: sein Autoritätsgefühl ist nichts als eine Äußerung des Anpassungsinstinktes, des Schutzbedürfnisses, die zum Anschluß an das Vorbild der Erwachsenen treiben. Auf diesem Instinkt, nicht auf einer vergleichenden Überlegung, beruht die natürliche Hochachtung, die ein gut geartetes Kind seinen Eltern entgegenbringt. Allein mit der zunehmenden Entwickelung beginnt die Reflexion und mit ihr die Kritik. Vergleiche anzustellen giebt die Schule reichlich, nicht selten auch schon das Leben dem Knaben Gelegenheit: die unausbleiblichen Gegensätze, das erwachende Bewußtsein des eigenen Willens, schärfen die Lust zur Kritik, und in den Jahren, welche der Pubertät folgen, sind die meisten jungen Menschen ebenso geneigt, Autoritäten zu stürzen oder anzuzweifeln, wie sie als Kinder bereit waren, sie anzuerkennen. Jetzt gilt es für den Erzieher seine Überlegenheit zu wahren, sie gegenüber allen Angriffen von außen, allen Zweifeln von innen sicher zu stellen.

Auf zweierlei Weise muß das geschehen; denn auf zwei

Kräften beruht jene Überlegenheit: dem Verstand und dem Willen. Ohne Wissen und Erfahrung kann kein Erzieher sich Autorität erwerben oder erhalten, denn diese sind es, die dem jungen Menschen zunächst zum Bewußtsein kommen; sie sind es auch, die ihm die Unterordnung als seinen eigenen Vorteil erscheinen lassen, ihn mithin geneigt und willig machen, sich der Autorität zu beugen. Allein ist die intellektuelle Überlegenheit dem Erzieher unentbehrlich, so ist die Überlegenheit des Willens doch noch wesentlicher. Auf die Dauer unterwirft sich der Mensch, der junge zumal, nur da, aber auch immer da, wo ihm eine überlegene Festigkeit des Willens gegenübertritt; und es ist für den Erzieher immer noch eher möglich, einen heranwachsenden Zögling allein durch Willenskraft, als ausschließlich durch Verstand und Wissen in Abhängigkeit zu erhalten: jede Schule mit ihren verschieden gearteten Lehrern liefert die Beweise dafür. Selbstverständlich ist hier nicht von einem äußeren Zwang die Rede, der durch Strafen hervorgebracht wird: wohl aber darf man von einem inneren Zwang sprechen, der den äußeren ersetzt und entbehrlich macht. Es ist eine Thatsache, auf welche die Psychologie gerade in den letzten Jahrzehnten wiederholt hingewiesen hat, daß ein starker Wille imstande ist, einen schwächeren geradezu auszurotten und sich an dessen Stelle zu setzen, um von hier aus Gefühl und Urteilsbildung zu beeinflussen. Wo uns diese Thatsache in besonders scharf ausgeprägter Form entgegentritt, da pflegt die heutige Wissenschaft von Suggestion zu sprechen; und bis zur Stärke der suggestiven Wirkung vermag in der That der Einfluß eines willenskräftigen Erziehers auf den schwächeren Zögling zu gehen. Aber doch ist die Autorität nur da eine wirklich erzieherische, nur da kann sie im tieferen Sinne bildend wirken, wo sie auf der vereinigten Überlegenheit des Verstandes und des Willens beruht. Nur wo dies der Fall ist, wahrt sie die Selbstverständlichkeit, die sie dem Kindesalter gegenüber gehabt hat. Auf diese aber kommt viel, ja alles an. Autorität gehört zu den Dingen, die leicht zu erwerben, aber wenn sie einmal eingebüßt, nicht

leicht wiederzugewinnen sind: muß man sie erst zurückerobern, so bleibt etwas davon fast immer unwiderbringlich verloren.

So wird denn auch das äußere Auftreten des echten Erziehers durch die Selbstverständlichkeit bezeichnet, mit der er Entgegenkommen und Gehorsam erwartet. Eine ruhige, absolut sichere Haltung, die keinen Gedanken an Widersetzlichkeit aufkommen läßt, weil sie die Möglichkeit einer solchen nicht zu kennen scheint, ist das einzige äußere Mittel, ein wirklich dauerndes Autoritätsverhältnis zu schaffen. Nicht Brutalität, sondern Festigkeit, nicht Geschrei, sondern ein ruhiger, aber bestimmter Ton ist es, was auf junge Menschen wirkt, weil sie es fühlen, daß sich die innere Überlegenheit darin ausspricht. Alles, was nach äußerer Gewaltsamkeit aussieht, ist ein Zeichen innerer Unsicherheit und wird von dem richtigen Instinkt der Jugend, auf die Dauer wenigstens, auch so empfunden. Die wahre Autorität verschmäht solche Mittel, weil sie ihrer nicht bedarf. Heftigkeit, die sich in Geschrei und und Toben, wohl gar im Schimpfen Luft macht, erschreckt Kinder und jagt ihnen Furcht ein; dem heranreifenden jungen Menschen erscheint sie bereits als Schwäche: er wird ihr aus dem Wege gehen, weil sie ihm unangenehm ist, aber sie imponiert ihm nicht und wirkt nicht erzieherisch.

Es giebt freilich Erzieher, die sich selbst alles für erlaubt halten und so auch mit Vorliebe von jenen äußeren Kraftmitteln Gebrauch machen, weniger, weil sie die Wirkung berechnen, als weil sie das Bedürfnis fühlen, ihrem eigenen Selbstgefühl Luft zu schaffen. Der Familienvater, der für sich selbst alle Rechte in Anspruch nimmt, die er Frau und Kindern versagt, oder der sich für Mißerfolge im sonstigen Leben im Kreise der Seinen schadlos hält, ist keine seltene Erscheinung, ebensowenig wie der Lehrer, der in seinen Beruf mit dem instinktiven Drang eingetreten ist, den Zwang, den er in der eigenen Jugend erlitten hat, nun selbst auf andere auszuüben. Aber erzieherisch wird man diese Art von Autorität nicht nennen, und es wird ihr stets versagt bleiben, mehr als ganz äußerlich Eindruck zu machen. Jede tiefere Wirkung ist

ihr schon deshalb unerreichbar, weil sie unfehlbar Abneigung erweckt und statt der Hochachtung im besten Falle Furcht, wenn nicht gar verächtliche Ablehnung zur Folge hat.

Nur da, wo das Autoritätsgefühl der Jugend sich mit herzlicher Zuneigung verbindet, ist die wahre erzieherische Einwirkung, die Erziehung im höchsten Sinne des Wortes erreichbar: in solchen Fällen vermag sich die Liebe des Kindes zu den Eltern, des Jünglings zum Erzieher bis zur leidenschaftlichen Hingebung zu steigern, einer Hingebung, der kaum noch etwas unüberwindlich ist, und für die es jedenfalls im Willensleben des Zöglings keine Schranken mehr giebt. „Freiwillige Abhängigkeit," sagt Goethe, „ist der schönste Zustand, und wie wäre die möglich ohne Liebe?" Der Erzieher, der das zu erreichen versteht, hat geringe Mühe, die Fehler der Veranlagung auszugleichen, und für alle Mühe ist er im voraus belohnt. —

Verständnis und guter Wille, Autoritätsgefühl und Liebe, das sind die Mittel, die dem Erzieher zu Gebote stehen. Wie er sie zu nutzen hat, um die Ziele zu erreichen, die ihm vorschweben, auch das ist im Laufe unserer Betrachtungen bereits vielfach hervorgetreten: wir brauchen unseren Gang nur noch einmal zusammenfassend zu überschauen, um seinen Weg vorgezeichnet zu finden.

An der mütterlichen Hand des Instinktes leitet die Gewöhnung das Kind von den ersten Anfängen des erwachenden Bewußtseins auf Wegen, die es nicht versteht, Zielen entgegen, die es nicht kennt. Aber von dem Zeitpunkte an, wo der junge Mensch zum Bewußtsein seiner selbst, seines Willens und seiner Veranlagung erwacht, muß er auch zum Bewußtsein der Ziele kommen, denen er nun nicht mehr willenlos zugeführt werden, sondern selbstthätig zustreben soll. Die Erziehung tritt ihre Arbeit an, und ihre erste und grundlegende Aufgabe ist es, das Werturteil ihres Zöglings zu bilden, ihm die praktischen Zwecke, die sittlichen Ideale, die geistigen Interessen mit allmählich steigender Klarheit zur Anschauung zu bringen, denen er entgegenreifen soll. Eine

hohe Aufgabe ist es, dem Jüngling die Werte zu weisen, welche die Geistesarbeit der Menschheit und insbesondere seines eignen Volkes allgemein giltig und allgemein verbindlich geschaffen und gestaltet hat; eine höhere aber noch, ihm zur Klarheit über das zu verhelfen, was sein eigener Wert ist oder doch es werden kann, — für ihn und andere.

Die erste Pflicht des Erziehers ist es, dem Zögling Werte und Wege zu weisen, Ziele in klarem Lichte zu zeigen, die seinem Wunsch und Gefühl dunkel vorschweben, Pfade, die er aus eigener Kraft nicht zu finden vermag. Die zweite Aufgabe ist es, den Entschluß in ihm zu erwecken, diese Pfade zu gehen, jene Ziele zu erreichen, die Werte, die er erkannt hat, sich zu erobern, sei es, daß er damit sein eigenes Wesen nur zur bewußten Entfaltung bringt, sei es, daß er den wertvollen Teil desselben im Kampf gegen andere widerstrebende Anlagen und Triebe durchsetzt. Um diesen Entschluß in einem jungen Menschen zu erwecken, muß zu der Überzeugung von dem Werte des Zieles vor allem Eins hinzukommen: das Vertrauen, daß er die Kraft besitzt, es zu erreichen. Jeder wahre Erzieher muß seinen Zöglingen gegenüber Optimist sein und ihnen diesen Optimismus einzuimpfen verstehen. „Wenn der Mensch alles leisten soll, was man von ihm fordert, so muß er sich für mehr halten als er ist,“ dieses weisheitsvolle Wort Goethes gilt vor allem für die Erziehung. Die Kraft wächst durch den Glauben; was ursprünglich unerreichbar war, was unerreichbar bliebe ohne das Vertrauen, daß man es erreichen kann, das wird erreichbar durch dieses Vertrauen und durch den Willen, der daraus hervorwächst. Wie man einer Schlingpflanze durch die Stütze, an die man sie bindet, zugleich den Halt giebt, dessen sie bedarf und die Richtung, in der sie über sich selbst hinaussteigen soll, so erhebt der wahre Erzieher den Zögling über sich selbst, dadurch daß er ihm zumutet und zutraut, über sich selbst hinauszuwachsen, und ihm eben hierdurch das Vertrauen einflößt, daß er es kann. Nichts ist unpädagogischer als der Schulmeisterdünkel, der den Schüler stets nur in unendlich

weitem Abstand unter sich sieht: will der Erzieher den Zögling zu sich emporheben, so müssen beide den Glauben teilen, daß der Abstand zu überwinden ist, zu überwinden durch stetigen Willen und ernste Arbeit. So vermag der echte Erzieher die Kräfte eines jungen Menschen zu steigern, sie in Bahnen zu lenken und zu Höhen zu führen, die ursprünglich seiner Anstrengung ebenso unerreichbar schienen, wie sie seinem Streben fern lagen.

Ist aber das Streben danach einmal wachgerufen, so tritt nun als letzte, vielleicht schwierigste Aufgabe die langsame, unermüdliche Arbeit hinzu, durch welche allein der einzelne Ansatz, der einmal gefaßte Entschluß zum dauernden Willen gefestigt wird, die einzelnen Willensregungen sich zur festen Einheit zusammenschließen und den Charakter gestalten. Hier bedarf es der Geduld des Erziehers, hier der immer erneuten Übung des Zöglings. Erst langsam und allmählich können die durch Erziehung erweckten und erworbenen Triebe die Sicherheit und Kraft der angeborenen oder auch durch die erste Gewöhnung begründeten Instinkte annehmen. Und doch kann und soll für den fertigen Menschen, für den ausgebildeten Charakter das Leben nicht in einem ewigen Kampfe zwischen widerstreitenden Trieben bestehen: er soll, in allem wesentlichen wenigstens, seiner Ziele und seines Willens sicher sein. Daher muß auch die Erziehung wie die Gewöhnung Gewohnheiten schaffen, die, obwohl sie nicht aus unbewußter Anpassung, sondern aus bewußtem Streben hervorgegangen sind, doch die Festigkeit jener ersten Gewöhnung nach Möglichkeit erreichen. „Knabenwille ist Windeswille — Jünglingsgedanken lange Gedanken!“: dieser schöne Vers des Herderschen Volksliedes weist dem Erzieher seinen Weg: aus den einzelnen Willensregungen des Knaben den entschlossenen Willen des Jünglings, den festen Charakter des Mannes zu gestalten, das ist die letzte Aufgabe der Erziehung.





Viertes Kapitel.

Das Heim und die Gewöhnung.

C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure: ses fruits feront un jour tes délices!
J. J. Rousseau.

Was in dem vorhergehenden Kapitel enthalten ist, das hat sich nun doch schier wider Willen des Verfassers zu einem allgemeinen Überblick über das Wesen und die Mittel der Erziehung gestaltet. Aber ich fühle es am Schlusse nur zu wohl: Fülle und Leben kann das allgemeine Schema nur durch die Anwendung auf das Einzelne und Konkrete, auf die nach Raum und Zeit bestimmte Wirklichkeit, mit einem Worte durch die Betrachtung der Gegenwart mit ihren Erziehungsproblemen und Unterrichtsfragen erhalten. Diesen sich mit mir zuzuwenden lade ich nunmehr den willigen Leser ein. —

Die erste Erziehungsarbeit, die Gewöhnung, fällt, wie wir gesehen haben, unter normalen Verhältnissen wesentlich der Mutter zu. Der erste, unscheinbarste und doch der wichtigste und grundlegende Teil aller Erziehung: denn durch die Gewöhnung werden die Instinkte, wenn auch nicht geschaffen, so doch geweckt und ausgebildet, aus denen später der Charakter des Menschen hervorwächst und die das Individuum sein ganzes Leben hindurch in seiner Tiefe bestimmen. Nichts

von dem, was später die intellektuelle Bildung in die Seele des Jünglings, des jungen Mädchens zu pflanzen sucht, kann haften und gedeihen, wenn es nicht im Triebleben Boden findet und Wurzeln schlägt. Die Mutter aber ist es, die, durch den tiefsten und innigsten aller menschlichen Triebe mit ihrem Kinde verbunden, dieses Leben gestaltet.

Ist nun ihre Aufgabe schwierig, bedarf sie auf Schritt und Tritt der Entsagung und der Selbstzucht, so hat die Natur der Mutterliebe die Kraft verliehen, diese Pflichten zu üben, jene Aufgabe zu erfüllen. Überall, wo Frauen sich normal entwickeln, wachsen die mütterlichen Instinkte mit ihnen, und in diesem Sinne darf man sagen, daß jede Mutter von gesunden und echt weiblichen Anlagen die geborene Erzieherin ihrer Kinder ist. Nur ausgesprochene Degeneration nach oben oder nach unten — überzärtelte Verbildung in den höheren oder brutale Verrohung in den niederen Gesellschaftsklassen — kann einer Mutter die Fähigkeit verkümmern, die erste physische und sittliche Gewöhnung ihrer Kinder zu leiten und zweckmäßig zu gestalten.

Unseren deutschen Frauen und Müttern wird niemand das Zeugnis versagen, daß sie es mit ihren Pflichten zu allen Zeiten ernst genommen haben, daß sie auch heute trotz aller Klagen, die man über Veräußerlichung und Verflachung des Lebens hören muß, trotzdem, daß diese Klagen für einzelne Kreise berechtigt sind, in ihren Kindern den Zweck und den Lohn ihres Lebens sehen. Damit ist nun freilich nicht gesagt, daß sie ihre Sache in allen Punkten richtig anfassen: manche Fehler heutiger Kindererziehung drängen sich dem Beobachter als unserer Zeit eigentümlich auf, manche auch wieder sind allgemeiner Natur und werden sich zu allen Zeiten mehr oder minder deutlich fühlbar gemacht haben. Aber doch wird man unbefangen urteilen dürfen, daß die erste Erziehung der Kinder, die physische und sittliche Gewöhnung, heute weit verständiger geworden ist als sie es vor hundert, ja noch vor fünfzig Jahren in Deutschland war, und daß sie auf dem Wege ist, manchen Irrtum vergangener Zeiten, an dem sie etwa noch leidet, von

selber abzustreifen. Andererseits erhebt sich freilich gerade heute, bei der gewaltigen Steigerung, die alle Lebensverhältnisse erfahren haben, so manche Schwierigkeit, die früher zurücktrat oder noch gar nicht vorhanden war.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die physische Gewöhnung, die Grundlage aller körperlichen und somit auch aller geistigen Gesundheit. Daß in der Erziehung überhaupt, namentlich aber in den grundlegenden Stadien derselben, dem Körper mit dem Geiste zum mindesten gleiche Rechte zukommen, ist für uns Deutsche bekanntlich noch kein alter Satz. Es ist im vorigen Kapitel darauf hingewiesen worden, wie nachdrücklich und nachhaltig die mittelalterlich-kirchlichen Vorstellungen dieser einfachen Erkenntnis entgegengestanden haben. Noch dem Zeitalter des deutschen Idealismus galt der Körper, seine Ausbildung und Pflege als etwas Untergeordnetes; und erst im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts sind allmählich gesundere und freiere Auffassungen vom Werte der körperlichen Kultur in das Volksleben und in die Erziehung eingedrungen und haben sich, nachdem einmal ein Anfang gemacht war, immer entschiedener zu praktischer Geltung gebracht. Die Nachwirkungen jener veralteten Anschauungsweise sind freilich noch auf das Mannigfachste bemerkbar. In der Reinlichkeit z. B. haben die europäischen Kulturnationen, mit alleiniger Ausnahme der Engländer, bekanntlich noch längst nicht wieder das Niveau der antiken Völker erreicht, und mag der Deutsche in dieser Hinsicht auch den Romanen durchschnittlich überlegen sein, so steht er doch hinter dem gebildeten Engländer und Amerikaner noch ebenso weit zurück wie hinter dem Beispiel der Griechen und Römer. Noch immer findet man in guten bürgerlichen Kreisen die Vorstellung verbreitet, daß man eigentlich nur diejenigen Körperteile sauber zu halten habe, die gesehen werden, und jedenfalls, daß das Gebot täglicher Reinigung und Reinlichkeit sich nur auf die obere Körperhälfte erstrecke.

Schneller vorgeschritten sind wir in einer anderen Beziehung: in der Entwickelung der körperlichen Kräfte. Wir finden es heute allgemein natürlich und geboten, Knaben, ja

auch Mädchen ihre Kräfte frühzeitig üben und erproben zu lassen, und ihnen Gelegenheit zu geben, sie im Spiel mit Freiheit und Selbständigkeit zu entfalten. Solche Freiheit ist immer mit einer gewissen Gefahr, wenn nicht für das Leben, so doch für die Gliedmaßen der Kinder verbunden. Man muß Knaben und Jünglinge wagen, um Männer zu erziehen: so ungefähr lautet ein schönes Wort Herbarts, aber es hat seiner Zeit wenig Wirkung gehabt. Noch in der Mitte des abgelaufenen Jahrhunderts fand Ludwig Wiese, der die deutsche mit der englischen Erziehung verglich, die Besorgnis unserer deutschen Eltern für die körperliche Sicherheit ihrer Kinder zum Nachteil der letzteren zu weit getrieben. Seitdem hat die zunehmende Freiheit und Größe des deutschen Lebens einen Wandel zum Besseren geschaffen und unsere Erziehung in diesem Punkte der englischen angenähert. Unsere Mütter sind mutiger, unsere Kinder selbständiger und sicherer geworden; und die Erfahrung zeigt, daß die Gesundheit der heranwachsenden Generation dabei nur gewonnen hat. Ja, man muß eher bereits vor Übertreibungen und Ausartungen warnen: wiewohl dieselben sich erst auf einer vorgerückteren Altersstufe geltend machen, von der später die Rede sein wird.

Zur Hygiene in der Erziehung rechne ich endlich die Behandlung der geschlechtlichen Verhältnisse; — und in dieser Hinsicht, muß man sagen, liegt die Erziehung bei uns wie bei allen modernen Völkern noch sehr im Argen. Die Nachwirkung jener einseitig religiösen Anschauungsweise, die das, was sie nicht verhindern konnte, am liebsten wenigstens ignoriert hätte, tritt hier deutlicher als auf irgend einem anderen Gebiete hervor. Jede einfache und natürliche Behandlungsweise dieser Dinge ist uns verloren gegangen. Man glaubt die Kinder zu schützen, indem man sie in Unwissenheit läßt oder vielmehr, schlimmer als das, in einer Art von Halbdunkel, in welchem sie dann voll Neugier herumtappen, sich gegenseitig aufzuklären suchen und dadurch nur gegenseitig lüstern nach dem machen, was man ihnen so sorglich verbirgt. Wenn man nur sehen wollte, wenn man nur den Mut hätte, sich

die Erfahrungen seiner eigenen Kinderzeit zu vergegenwärtigen, so würde man sich sagen müssen: Unwissenheit in diesen Dingen schützt vor gar nichts. Sie ist überhaupt — bei Knaben wenigstens — nur bis zur Pubertät durchzuführen, und mag bis dahin auch unschädlich sein; von da an ist das übliche Verfahren geradezu unheilvoll und bewirkt genau das Gegenteil von dem, was man erstrebt: das Halbdunkel, das auf der Sache liegt, lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder auf sich und beschäftigt ihre Phantasie weit mehr als es vernünftige, ihrem Alter entsprechende Aufklärungen thun würden. Das heißt natürlich nicht, daß die Mütter ihren Kindern Sachen sagen sollen, über die sie selber erröten müßten; aber es heißt, daß man auch in diesen Dingen einer ruhigen und vernünftigen Auffassung Raum geben, ein naturgemäßes Verfahren einschlagen soll.

Es ist freilich schwer, gerade in solcher Beziehung mit der Überlieferung zu brechen, die einmal Volkssitte geworden, und wenn es auch keine Volksunsitte ist. Aber einmal sollte doch endlich der Klapperstorch aus unseren Kinderstuben verbannt werden. Gerade in dem Alter, wo Kindern noch alle Lüsternheit fern liegt, sollte man beginnen ihnen von den natürlichen Verhältnissen naturgemäße Vorstellungen zu geben. Sie wachsen dann mit solchen Vorstellungen auf und werden durch die Selbstverständlichkeit derselben vor allzu frühem Denken und Phantasieren über den Gegenstand bewahrt. Als selbstverständlich darf dann auch der naturgeschichtliche Unterricht in der Schule diese Dinge betrachten und behandeln: er wird so wenig wie jetzt auf die Fortpflanzung des Menschen eingehen, aber er braucht auch nicht zu thun, als beginne hier ein Mysterium, das völlig außer der Reihe alles sonstigen Naturgeschehens liege. Das hindert gewiß nicht, daß man die Kinder anleitet, mit Keuschheit und Zurückhaltung von diesen Dingen zu sprechen, wie man das ja auch anderen niedrigen Bedürfnissen und Verrichtungen des Körpers gegenüber thut.

Ich berufe mich hier auf den Vater aller modernen

Erziehung, auf Rousseau, der in einem der besten Abschnitte seines Emile sagt: Il y a beaucoup moins de danger à satisfaire la curiosité de l'enfant qu'à l'exciter. Und er zieht die zweifellos richtige Folgerung daraus: Il faut ou que cette curiosité ne s'éveille en aucune manière ou qu'elle soit satisfaite avant l'âge où elle n'est plus sans danger. — Si vous n'êtes pas sûr de lui faire ignorer jusqu'à seize ans la différence de sexes, ayez soin qu'il l'apprenne avant dix. Und, damit man diese Forderungen nicht als rationalistisch bei Seite schiebe: auch ein deutscher Idealist wie Jean Paul warnt in der Levana vor der „erzieherischen Verführ-Schamlehre", die mit „spanischen Wänden und Bettschirmen von Glas" hantiert; und fügt mit Recht hinzu: „Wer verrät, er verwahre ein Geheimnis, hat schon dessen Hälfte ausgeliefert, und die zweite wird er nicht lange behalten." „In diese Krämerei gehört z. B. das Wort: dies gehört für Erwachsene, oder wenn Du größer bist. — Womit ist aber dem fragenden Kinde zu antworten? — Mit so viel Wahrheit als es begehrt: ‚wie das Käferwürmchen in der Nuß, so wächst das Menschwürmchen in der Mutter Leib von ihrem Blut und Fleisch; daher wird sie krank.' — Mehr wissen auch wir erwachsenen Philosophen von der ganzen Sache nicht!" —

Man darf überzeugt sein, daß ein gut Teil der krankhaften Überreizung, die das Leben unserer heutigen Jugend schädigt, beseitigt würde, wenn man jenes trügerische und verführerische Helldunkel wegzöge, das unsere heutige Erziehung darüber zu breiten sucht.

Freilich ist hiermit nur eine der Gefahren beseitigt, die der reifenden Jugend von dieser Seite drohen. Im Ganzen bleibt die sexuelle Entwickelung eine Klippe für heranwachsende Knaben: das liegt in der Natur der Sache. Nur daß Klippen nicht gefahrloser werden, dadurch daß sie dem Auge verborgen bleiben. Im Gegenteil: Offenheit in diesen Dingen ermöglicht auch sonst eine zweckmäßige und vernünftige Behandlung. Man wird im Notfall leichter warnen und durch verständige hygienische Gesichtspunkte vor Knabenlastern und

frühzeitiger Ausschweifung mit mehr Erfolg abschrecken können, als wenn man sich verpflichtet fühlt, sich auf dunkele Andeutungen zu beschränken. Die Hauptsache ist freilich eine nicht aufdringliche, aber sorgfältige Überwachung, Verhütung dessen, was reizen und verführen muß, sodann aber ausreichende Beschäftigung, um die Gedanken und die Phantasie des Knaben in Anspruch zu nehmen, ausreichende Bewegung, um ihn körperlich zu ermüden.

Es ist durchaus geboten, diese ganze Materie wesentlich vom hygienischen Gesichtspunkt zu betrachten und auch dem jungen Menschen gegenüber zu behandeln, — zumal wenn der Erzieher sich bereits einer Verfehlung oder gar einer eingewurzelten Gewohnheit gegenüber findet. Alles Moralisieren ist dann vom Übel: es vermag wohl das Gefühl der Sündhaftigkeit wachzurufen, ja dasselbe bis zur Gewissensangst zu erhitzen und hierdurch die physische und moralische Depression, die mit jenem Laster schon an sich verbunden zu sein pflegt, bis zur Zerrüttung zu steigern: aber erfahrungsmäßig wird der Widerstand gegen das Laster hierdurch nur wenig gekräftigt. Solchen Zuständen gegenüber kommt es darauf an, beruhigend einzuwirken, nicht aber die Erregung zu steigern, indem man dem verstörten jungen Sünder ins Gewissen redet. Dem physischen Reiz oder der unmittelbaren Verführung gegenüber erweist sich die beste Morallehre fast stets als ein schwacher Schutz, und es giebt viele bedauernswerte junge Leute, die, zwischen der unwiderstehlichen Lockung des verbotenen Genusses und der nicht minder zerrüttenden Reue beständig hin- und herschwankend, allmählich jeden Halt und jede innere Kraft verlieren. Wenn irgendwo, so gilt hier der Satz, daß es nicht auf Reue sondern auf Besserung ankommt, diese aber ist allein oder doch so gut wie allein durch das Einpflanzen neuer Gewohnheiten, durch eine vernunftgemäße Lebensweise, kurz durch die Mittel der Hygiene zu erreichen. —

Freilich verleiht die sittliche Gewöhnung, wenn sie richtig geleitet und begründet ist, der ersten Versuchung gegenüber einen Halt, womit an sich schon viel gewonnen ist, und wenn

sie den Charakter des Kindes früh gestärkt hat, so vermag sie wohl auch gegen den verführerischen Reiz ein bleibendes Gegengewicht zu bilden, wie gegen andere verwerfliche Neigungen. Und damit kämen wir zu dem, was die sittliche Gewöhnung bedeutet. Es ist die Begründung, die Erweckung der moralischen Instinkte, um die es sich hier handelt. Von einem Kinde wird man nicht bewußte Sittlichkeit, nicht das Handeln nach allgemeinen Grundsätzen und Normen verlangen, wohl aber hat ein sittliches Bewußtsein bei Erwachsenen nur dann Sicherheit und Wert — das wird im Gegensatz zu einer Anschauung, die vor hundert Jahren herrschte, heute allgemein zugegeben — wenn es aus der Tiefe sittlicher Instinkte hervorwächst oder doch mit ihnen in Übereinstimmung steht. Diese sittlichen müssen im Kinde erweckt werden, und das werden sie wie alle Instinkte nicht durch „Raisonnieren“, nicht durch Lehre und Theorie, sondern unmittelbar durch die Praxis, durch Befehl und Beispiel. Die Behauptung, daß man Kindern keine Anordnung, keine Befehle und Verbote geben solle, ohne sie ihnen vernünftig zu begründen, entstammt jener rationalistischen Periode, die in der Vernunft das einzige, aber auch das universelle Mittel sah, durch das man auf Menschen wirken könne, und durch das sich alle menschliche Entwickelung vollziehe. Seitdem wir das Triebleben des Menschen gebührend schätzen gelernt haben, seitdem wir wissen, daß dasselbe keineswegs ausschließlich oder auch nur vorwiegend durch die Vernunft bestimmt und geleitet wird, wird auch die Pädagogik anders darüber denken. Auf der höheren Stufe der Erziehung freilich, von der wir später zu sprechen haben, handelt sich es darum, die Zöglinge zum Bewußtsein, zur vernünftigen Erkenntnis ihrer Pflichten und Handlungen zu führen: der Erzieher wird sie anleiten, sich selbst Rechenschaft zu geben über das, was sie thun, indem er ihnen Rechenschaft giebt über das, was er von ihnen verlangt. Auf der grundlegenden Stufe jedoch, von der wir sprechen, ist unmittelbare Autorität und Beispiel alles. Wo die Begründung eines Verlangens sich von selbst aufdrängt, da wird man sie freilich nicht

verschmähen; wenn man dem Kinde z. B. verbietet Tiere zu quälen, so versteht sich's von selber, daß man seine Phantasie auf die Qual der gepeinigten Kreatur hinweist. Im Ganzen aber muß und wird der autoritative Befehl wirksam genug sein, und wirksamer noch ist das Vorbild. Wie es die Mutter, den Vater handeln sieht, so wird das Kind handeln. Man hüte sich daher, es Dinge sehen zu lassen, die es nicht nachahmen soll, man hüte sich auch im Einzelnsten, auch im Kleinsten anders zu handeln, als man seine Kinder gewöhnen will. Die kleinen Unredlichkeiten, die bei uns immer noch landesüblich sind, die Unsitte z. B., auf der Eisenbahn das Alter der Kleinen falsch anzugeben, sind für die Kinder, die das mit anhören, eine unmittelbare Anleitung zu Lüge und Unredlichkeit. Warum sollte ein Kind sich scheuen, den Eltern gegenüber nachzumachen, was es die Eltern andern gegenüber thun sieht?

Und hiermit sind wir aus dem engeren Gebiet der ersten Erziehungsarbeit bereits auf ein weiteres geführt, das nicht minder wesentlich für die Entwickelung des Kindes und nicht minder von der Wirksamkeit der Mutter abhängig ist als jenes. Denn die sittliche Gewöhnung ist nur zu einem Teile das Ergebnis unmittelbarer Einwirkung auf die Kinder, zur guten Hälfte hängt sie, wie das bereits im vorigen Kapitel hervortrat, von der gesamten Gestaltung und Lebenshaltung des Elternhauses, mit einem Worte, von dem Heim ab, in welchem die Kinder aufwachsen. Und auch hier ist wesentlich der Einfluß der Hausfrau der gestaltende und maßgebende; auch in diesem Sinne ist es die Mutter, welcher Verantwortung und Verdienst für die sittliche Gewöhnung ihrer Kinder hauptsächlich zufällt.

Denn es ist ein verantwortungsvolles Amt ein Heim zu gestalten: es hängt mehr als das augenblickliche eigene Behagen, es hängt der Charakter des heranwachsenden Geschlechts, es hängt die Zukunft der Kinder und somit auch für die Eltern ein wesentlichster Teil ihrer eigenen Zukunft von dem Geiste ab, der im Hause herrscht. Und doch erhebt auch die

Gegenwart ihre berechtigten Ansprüche. Persönliches Behagen, gesellige Beziehungen, soziale Rücksichten: alles das spricht unabweisbar mit, und es ist die Aufgabe der verständigen Hausfrau und Mutter, hier zu vermitteln und, indem sie der Gegenwart gerecht wird, zugleich für die Zukunft Sorge zu tragen.

Von Natur ist der Mensch nicht anders wie die meisten Geschöpfe instinktiv geneigt, in der Erhaltung und Entwickelung seiner Nachkommen den Mittelpunkt seines Lebens zu sehen. Erst durch die Kultur erhält das Leben des Individuums, der einzelnen Generation seinen selbständigen Wert, der sie über den Charakter einer Durchgangsstufe hinaushebt. Nun erst bedarf es eines Ausgleichs zwischen dem, was die berechtigten Lebensansprüche des gegenwärtigen und was das Wohl des heranwachsenden Geschlechts fordert.

Man kann in unseren mittleren Gesellschaftsklassen häufig das Wort hören, daß in einem Hause, wo Kinder sind, sich ja doch stets „alles um die Kinder drehe." Häufig genug wird mit diesem Wort so ernst gemacht, daß die Rücksicht auf die Gesundheit, das Behagen der Kinder den wesentlichen, wenn nicht den einzigen Gesichtspunkt für die Lebensgestaltung der Eltern abgiebt. Wo das geschieht, da geschieht zweifellos zu viel des Guten; in einer solchen Häuslichkeit kommen weder die Erwachsenen zu ihrem Recht, noch ist sie für die Kinder ersprießlich: sie sollen sich einordnen, aber nicht als Mittelpunkt fühlen. Wenn Eltern wirklich nur für ihre Kinder da sind und damit gewissermaßen auf ein eigenes Leben verzichten, so weist das immer auf ein moralisches Zuviel und ein intellektuelles Zuwenig hin. Es giebt Häuslichkeiten, die an ein Vogelnest erinnern, das nur der Eier wegen da ist: es ist viel Wärme darin, aber wenig Licht und freie Luft. Allein der Mensch ist einmal nicht nur zum Brüten auf der Welt und verkümmert im eigenen Wesen, wenn er kein anderes Ziel vor Augen sieht, wenn er weder für sich noch an sich selbst arbeitet.

Für die Gesundheit, für das Behagen ihrer Kinder können verständige Eltern unter normalen Verhältnissen mit aller

wünschenswerten Sorgfalt sorgen, und doch brauchen sie selbst sich in ihren Lebensgewohnheiten nicht allzu ängstlich zu beschränken, nicht sklavisch zu binden: nur darf freilich das Zusammenleben nicht in ein allzu enges und beständiges Zusammenhocken ausarten; nur muß man nicht, wie manche Mütter thun, von dem Satze ausgehen, daß Eltern nichts Vergnügen machen könne, woran die Kinder nicht teilnehmen. Man lasse seinen Kindern Bewegungsfreiheit und ihre eigenen Vergnügungen: ihnen selbst thut man schließlich den größten Gefallen damit. In der Enge großer Städte freilich führt die räumliche Beschränkung oft den Zwang eines allzu engen Zusammenlebens herbei, und diesem Übel wird sich von seiten der Pädagogik allein nicht beikommen lassen: die gesamten Wohnungs- und Lebensverhältnisse der Großstadt haben etwas Unnatürliches, wie sollte die Erziehung allein natürlich bleiben? Eine allmähliche Besserung ist da nur von der allmählichen Hebung eben jener allgemeinen Verhältnisse zu hoffen, von den Fortschritten des Verkehrs zum Beispiel, der es immer mehr Familien ermöglicht, an die Peripherie und in die Vororte zu ziehen. Inzwischen muß man sich nach der Decke strecken, und den Kindern Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit wenigstens nicht ohne Not verkümmern.

Es bleiben freilich, auch wo das geschieht, noch genug der Voraussetzungen und Anforderungen an das eigene Leben, welche pflichttreue Eltern zu erfüllen haben. Denn das Heim, in welchem Kinder gedeihlich aufwachsen sollen, muß sie gleichsam mit einer Atmosphäre umhüllen, in welcher sie gedeihen können. Das gilt sowohl von dem sittlichen wie von dem geistigen Leben, dessen Früchte die moralischen und intellektuellen Instinkte des Kindes sind.

Nur wo moralische Anschauungen herrschen, kann man ein Kind erziehen. Nur wo ein Kind sittlich handeln sieht, sittlich urteilen hört, kann es selbst sittlich werden. Das ist freilich so selbstverständlich, daß man kaum ein Wort darüber zu verlieren braucht. Weniger selbstverständlich scheint es für viele Mütter und Väter zu sein, daß auch in dem edelsten

Kreise, in dem besten Hause nicht alles, was gesprochen und getrieben wird, für Kinderohren und -Augen geeignet ist. Man glaubt häufig alles gethan zu haben, wenn man es vermeidet, in Gegenwart der Kinder von sexuellen Dingen und allem, was damit irgend in Zusammenhang gebracht werden kann, zu reden, — und doch ist damit thatsächlich gar nichts gethan; es giebt vieles andere, das man ihnen mindestens ebenso fern halten muß. Gelegentliche Streitigkeiten, die nirgends ausbleiben, in Gegenwart der Kinder auszutragen, heißt geradezu ihnen Gift einträufeln; vorübergehende Zerwürfnisse zwischen den Eltern können unter Umständen lebenslang als peinliche und bittere Erinnerung im Gemüt des Kindes haften bleiben. Überhaupt vermeide man alles, was die Autorität Erwachsener Kindern gegenüber herabsetzen muß: gelegentliche Medisance, Verurteilung, wenn auch noch so berechtigte, der Handlungsweise nahestehender Persönlichkeiten. Es ist zuweilen erschreckend, was man in dieser Hinsicht in guten Familien oft Kinder in einem Alter hören läßt, wo alles darauf ankäme, ihren Autoritätssinn zu stärken, — und dann wundert man sich hinterher darüber, wenn sie von diesem Sinn wenig oder nichts haben. Man vermeide endlich Formlosigkeiten und Rücksichtslosigkeiten jeder Art, mit einem Wort: man vermeide es, sich vor seinen Kindern gehen zu lassen. Es soll hier nicht etwa die pedantische Steifheit, die das Familienleben etwa des achtzehnten Jahrhunderts bezeichnet, gepredigt werden. Der Pedanterie bedarf es bei all diesen Dingen überhaupt nicht. Aber auffallend ist es, wie in deutschen Familien oft z. B. ein formloses Sichgehenlassen geradezu als ein Vorrecht des Familienvaters, gewissermaßen als ein Abzeichen seiner Würde, in Anspruch genommen wird, während in guten englischen Kreisen die Würde des Familienhauptes sich gerade in einer würdevollen Beobachtung guter Formen ausspricht. Nur auf diese Weise kann man wirkliche Kultur und Sitten erziehen und entwickeln. — Aber freilich auch hier wäre das Opfer, das den Eltern zugemutet wird, ein allzu schweres, ja die Beschränkung der Gesprächsfreiheit wäre eine unmögliche

Forderung, wenn der Verkehr zwischen Eltern und Kindern die ganze freie Zeit beider umfassen sollte. Ein nicht allzu ausschließliches Zusammenhocken, ein äußerlich nicht übertrieben enges Familienleben ist auch hier die Voraussetzung gedeihlicher Erziehung.

Was nun endlich den Verkehr selber zwischen Kindern und Erwachsenen, seine Art und Form, betrifft, so ist da offenbar ein zwiefaches Prinzip denkbar. Man muß seinen Kindern entweder grundsätzlich gestatten, mit ihrer erwachsenen Umgebung auf gleichem Fuß zu verkehren, wie das heute in England und namentlich in Amerika geschieht, oder man kann ebenso grundsätzlich Unterordnung und Zurückhaltung im Verkehr mit Erwachsenen, auch mit den Zunächststehenden, verlangen, wie es z. B. im achtzehnten Jahrhundert deutsches Erziehungsprinzip war. Beides hat etwas für sich: durch jene Methode wird jungen Menschen frühzeitig eine freimütige Sicherheit anerzogen, die ihnen später zu Gute kommt und die z. B. den Engländern und Amerikanern im Verkehr mit anderen Völkern oft eine persönliche Überlegenheit verleiht; durch diese wird eine zurückhaltende Bescheidenheit erzielt, die, selbst wenn sie als Schüchternheit auftritt, bei jungen Menschen ästhetisch wirkt und etwas Gewinnendes hat. Nur daß die Übertreibungen beider Eigenschaften gerade hier sehr nahe bei der Hand liegen: selbstbewußte Frechheit drüben, unsichere Blödigkeit hüben. Wie vermag die Erziehung das zu verhüten? wie vermag sie den fehlerhaften Extremen zu entgehen, jene beiden Vorzüge in richtiger Mischung zu vereinigen? Mich dünkt, so. Wenn Kinder viel, ausreichend unter sich sind, so wird ihnen von selbst im Verkehr mit Erwachsenen eine gewisse respektvolle Zurückhaltung eignen: dafür hat schon die Natur gesorgt, die den Autoritätssinn dem Menschen in die Wiege gelegt hat. Soweit man aber die Kinder am Umgang mit den Erwachsenen teilnehmen läßt, schränke man sie nicht zu sehr ein. Es ist unnatürliche Dressur, von einem Kinde zu verlangen, daß es nur reden soll, wenn es gefragt wird, daß es Fragen unterdrücke, die ihm durch

die Unterhaltung erweckt werden, oder daß es, gefragt, nicht seine wahre Meinung äußern soll. Im Verkehr mit den Eltern und nächsten Verwandten läßt sich das ohnehin nicht durchführen; im Umgang mit Fernerstehenden wird man streng auf bescheidene Zurückhaltung in der Form achten müssen, man wird Vorwitz und Eitelkeit zurückweisen, aber man wird gut thun, Kindern auch hier ein gewisses Maß von Freiheit und Freimut frühzeitig zu gestatten und anzugewöhnen. Es giebt Menschen, denen ein allzu weit getriebener Druck in dieser Hinsicht ihr ganzes Leben hindurch nachhängt; die Unsicherheit, die aus Übertreibung der Autorität, wenn auch nur in den Verkehrsformen, hervorgeht, verliert sich oft spät oder gar nicht und macht sich im Verkehr mit anderen beständig störend fühlbar. Am schlimmsten ist es, wenn dieser Respekt vor Menschen gefordert wird, die das Kind etwa soeben noch im Familienkreise hat durchhecheln hören oder gleich nachher schonungslos verurteilen hört. Man male sich aus, welch eine Unreinlichkeit der Gesinnung die Folge davon sein muß! Unterhaltungen, an denen sie nicht teilnehmen dürfen, lasse man seine Kinder auch nicht hören. Also auch hier ist die Grundbedingung des gedeihlichen Erfolges ein nicht zu weit getriebenes Zusammensein zwischen Erwachsenen und Kindern und eine nicht allzu enge Abhängigkeit der letzteren.

Man wird mich nicht mißverstehen: wenn schon auf früher Stufe eine gewisse Freiheit für das Kind in Anspruch genommen wird, so ist meine Meinung selbstverständlich nicht, daß dieselbe in unbeaufsichtigte Zügellosigkeit oder in ein lodderiges Sichgehenlassen ausarten soll. Im Gegenteil, die Aufgabe der Mutter, das Kind am Zügel zu halten, wird dadurch nicht leichter noch geringer, daß sie den Zügel lockerer hält. Aber man gebe dem Kinde, was des Kindes ist an Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit, und lasse den Erwachsenen, was ihr Recht an Behagen und Lebensgenuß ist. Man schränke das Kind nicht unnötig ein, aber die Schranken, die sich als nötig erwiesen haben, halte man auch um so entschiedener und unerbittlicher aufrecht. —

Was von der sittlichen Gewöhnung gilt, das gilt in gleichem Maße von der intellektuellen. Auch hier kommt alles auf den Charakter des Hauses an. Nur wo geistige Interessen lebendig sind, können Kinder den Keim zu eigenem geistigen Leben empfangen; wo das aber der Fall ist, da wird die Art und die Richtung der Eltern auch stets einen entscheidenden Einfluß auf den Geist der Kinder gewinnen. Die Bedingung also ist hier wie bei der sittlichen Gewöhnung, daß die Eltern das selbst besitzen, was sie den Kindern einpflanzen wollen. Wo sich alle Gespräche um Personalklatsch und politische Kannegießereien drehen, was können die Kinder da an fruchtbaren Anregungen empfangen? Nur wer selbst ein geistiges Leben führt, wer an sich selber arbeitet, um sich weiterzubilden, wird seine Kinder wahrhaft bilden können; wer ausschließlich an dem Kapital zehrt, das er in der eigenen Jugend gesammelt, der hat es unfehlbar aufgebraucht, bevor es anderen zu gute kommen kann.

Der mittelbare Einfluß, den Gespräche und Lieblingsbeschäftigung der Eltern und Freunde des Hauses auf die Richtung der Jugend haben, pflegt stärker zu sein als alle absichtliche und methodische Einwirkung, die mit unmittelbaren Ansprüchen auftritt. Denn jede erzieherische Absicht stößt gelegentlich einmal auf Opposition; was aber, wirklich oder scheinbar, unabsichtlich an junge Leute herankommt, das pflegen sie, wenn es ihnen verständlich ist, aus freiwilligem Nachahmungstrieb zu ergreifen. Auch hier braucht man nur den natürlichen Instinkten Raum zu geben. Kein übler Kunstgriff ist es daher, die Kinder nicht immer merken zu lassen, wenn man auf sie einwirken will, und nicht immer *zu* ihnen zu sprechen, wenn man *für* sie spricht.

So wird denn auch die gemeinsame Beschäftigung, welche die Eltern, besonders die Mutter, mit den Kindern in gemeinsamen Freistunden vornimmt, ein Hauptmittel sein, um ihnen Interessen zu erwecken und ihre Richtung zu beeinflussen; aber auch hier würde es dem erzieherischen Zwecke nicht förderlich sein, wenn die Kinder diesen Zweck von vornherein als bewußte

Absicht empfänden: die Mutter muß ihnen vielmehr zum mindesten den Glauben erwecken, daß sie selber Freude an dem Gegenstande empfindet, wenn sie mit ihnen gemeinsam liest oder musiziert. Und in der That wird das ja zumeist auch wirklich der Fall sein, wenigstens wenn die Kinder heranwachsen und das, was man mit ihnen treibt, ernster und tiefer wird, mithin auch für Erwachsene allgemeines Interesse gewinnt.

Im Ganzen ist es auffallend, in wie wenigen Familien solche gemeinsame Lektüre, wie sie hier gemeint ist, in den Abend- oder sonstigen Freistunden üblich ist. Wie wenige junge Leute giebt es z. B., die unsere deutschen Klassiker an der Hand ihrer Väter oder Mütter kennen gelernt haben! Und doch sollten die Eltern fühlen, welch ein starkes geistiges Band sie hier anknüpfen, einen wie tiefen und dauernden Einfluß sie von hier aus gewinnen könnten, und was sie somit aus den Händen verlieren, wenn sie es der Schule oder dem Zufall des Lebens überlassen, ihren Kindern die Gebiete der höchsten und reinsten geistigen Genüsse zu erschließen. Es scheint mir, daß wir in dieser Hinsicht von unseren Eltern und Großeltern lernen könnten, denen das Vorlesen im häuslichen Kreise eine vertraute Gewohnheit war.

Anders steht es mit der Musik. Die Hausmusik im guten Sinne des Wortes ist eine alte gute Sitte und, seitdem Luther einst das Vorbild dafür gab, im deutschen Familienleben niemals ausgestorben; und gewiß ist es richtig, den Wert dieser Beschäftigung nicht nach der Höhe der Leistungen, sondern nach der Tiefe und Echtheit des Gefühls und des Bedürfnisses, dem sie entspringen, einzuschätzen. Nur daß bedauerlicherweise gerade hier das Zerrbild aller wahren Kunst, der Modedilettantismus, besonders breit und lästig neben dem wünschenswerten und berechtigten Herkommen steht. Es gehört zum guten Ton, ein Klavier im Hause zu haben, wenn auch mit Opfern erstanden, und seine Kinder, Töchter zumal, soweit dressieren zu lassen, daß sie ein paar Stücke darauf herunterklimpern können. Verwandte und Freunde werden gelegentlich gezwungen, diese

künstlerischen Leistungen zu bewundern, und der behäbig zuhörende Philisterstolz der Eltern möchte sich gern überreden, musikalisches Gefühl oder gar Verständnis zu sein. Wohlmeinende Eltern sollten es sich gesagt sein lassen, daß zur Musik mehr noch als zu jeder anderen Kunstübung erstens Anlage gehört, die sich nicht erzwingen läßt, und zweitens Zeit und Kraft, ohne die selbst bescheidene Leistungen nicht zu erreichen sind. Wo die erstere nicht vorhanden, die letzteren durch die äußeren Verhältnisse beschränkt sind, da sollten sie verständigerweise auf den leeren Schein verzichten und die freie Zeit ihrer Kinder, die gemeinsamen Erholungsstunden der Familie besser verwenden. Und das um so mehr, da ja doch auch den Kindern die Freistunden spärlich zuerteilt sind und der größte Teil, wenn auch vielleicht nicht ihrer Zeit, so doch sicher ihrer Kraft durch Schule und Schularbeiten in Anspruch genommen wird. Mag die Schule ihre Anforderungen noch so sehr auf das Notwendigste einschränken — und daß sie das in den letzten Jahren wenigstens versucht hat, wird man ihr nicht bestreiten können —, es liegt an den gesamten Lebens- und Bildungsverhältnissen unserer Zeit, daß die Arbeitskraft des heranwachsenden jungen Menschen frühzeitig reichlich in Anspruch genommen wird. Um so umsichtiger sollten verständige Eltern mit den freien Stunden ihrer Söhne und Töchter umgehen: es paßt schlecht zusammen, über Überbürdung der Kinder und Mangel an freier Zeit zu klagen, und sie dabei zu zwingen, einen Teil dieser Zeit noch am Klavier oder mit der Geige zu verbringen. Wo freilich wirklich musikalische Anlage und Neigung vorhanden ist, da werden die jungen Leute die Beschäftigung mit der Musik auch als eine wirkliche Erholung empfinden; aber selbst hier sollten vorsichtige Eltern die Neigung eher eindämmen als spornen. Bewegung im Freien, körperliche Ausspannung, ja auch verständige Lektüre, das sind für Schulkinder unter allen Umständen wichtigere Dinge als Musik. Eine Naivetät aber ist das Verlangen, das man zuweilen aussprechen hört: die Schule sei verpflichtet auf diese privaten Musikübungen Rücksicht zu nehmen.

Dies führt zu einem allgemeinen Wort über das Verhältnis des Hauses zur Schule, soweit es den gewöhnenden Teil der Erziehung anbelangt.

Die Gewöhnung ist in der Schule unter allen Umständen strenger und regelmäßiger, als sie selbst in dem besteingerichteten Heim durchgeführt werden kann: denn die Erziehung bildet hier den einzigen Gesichtspunkt der ganzen Einrichtung, während im Hause stets noch andere Rücksichten mit maßgebend sind und sein sollen. Den Vorteil dieser Regelmäßigkeit und Strenge wird niemand bestreiten; aber es ist andererseits klar, daß er stets oder doch fast stets mit gewissen Unbequemlichkeiten, ja Störungen im häuslichen Leben erkauft werden muß. Das Zusammenwirken von Schule und Haus, das man so oft fordern hört, ist in Wahrheit eine Art Unterordnung des Hauses unter die Schule und ihre Ansprüche. Diese Unterordnung ist nun freilich durchaus gerechtfertigt: es werden im allgemeinen nur Dinge verlangt, die im wohlverstandenen Interesse der Kinder sind und sich in jedem wohleingerichteten Heim von selbst verstehen. Denn schlimm steht es freilich um die Entwickelung des jungen Geschlechts in dem Hause, wo die Rücksichten auf seine Pflichten und wohlverstandenen Bedürfnisse vernachlässigt werden, wo man die Kinder etwa vorzeitig an Geselligkeit und Vergnügungen teilnehmen läßt und ihnen dadurch sowohl das Interesse am Schulleben wie die Zeit und Kraft, ihre Verpflichtungen zu erfüllen, nimmt. Irre ich nicht, so ist das in unseren höheren Gesellschaftsklassen vielfältig der Fall. Und die Gefahr, die damit verbunden ist, geht freilich weit über das hinaus, was die Eltern auch in solchen Fällen noch zuerst fürchten: gelegentliche Nichtversetzung und sonstigen Ärger in der Schule. Veräußerlichung und frühzeitige Abstumpfung, Unfähigkeit zu Kraftentfaltung, Mangel an Pflichtgefühl sind fast unausbleiblich die Folgen eines solchen Zwiespalts zwischen dem Leben im Hause und in der Schule. Die Internatserziehung, wie sie in England und Frankreich üblich ist, die Hofmeistererziehung, wie sie früher auch bei uns und lange Zeit in Österreich

Brauch war, sind gewiß sehr anfechtbare und mangelhafte Einrichtungen, und doch sind sie der Erziehung durch die Eltern in einem ungeeigneten Heim noch immer weit vorzuziehen.

All dies ist, wie gesagt, eigentlich selbstverständlich. Allein es giebt noch andere Schwierigkeiten und Nachteile, welche die Schulerziehung im Gefolge hat; und hier wird es gerade fürsorglichen und liebevollen Eltern oft schwerer werden, sich zu fügen und jene Unterordnung zu üben, die gleichwohl auch hier eine pädagogische Notwendigkeit ist. Ohne eine gewisse Pedanterie ist keine Schulordnung durchzuführen: manches Vergehen, das an sich verzeihlich erscheint, muß bestraft, manche Rücksicht, die an sich unschädlich, ja wünschenswert wäre, muß unterdrückt werden. Eine individuelle Behandlung der Schüler ist in unserem Massenunterricht überhaupt nur in sehr eingeschränktem Maße — und auch dies fast nur auf der obersten Stufe — durchzuführen; auf die persönlichen Anlagen, Eigenschaften und Neigungen des Einzelnen vermag auch die beste Schule nicht entfernt in der Weise einzugehen, wie es die Eltern jederzeit können und sollen. Gewiß hat dies auch seine Vorteile: es stumpft die natürliche Empfindlichkeit ab und stählt für das Leben. Aber es ist nur natürlich, daß es zärtliche und mit ihren Kindern empfindende Mütter verletzt, wenn sie sehen, daß den berechtigten Empfindungen derselben im einzelnen keineswegs immer Rechnung getragen wird. Und doch ist es Pflicht, solche Empfindlichkeiten zu unterdrücken, — wo es sich nicht geradezu um schwere Schädigungen handelt, die aus dem Unverstande einzelner Lehrer oder ganzer Einrichtungen erwachsen können; und das wird wohl nur sehr ausnahmsweise der Fall sein. Zweifellos: keine Einrichtung ist vollkommen und noch weniger die Menschen, die sie vertreten. Zweifellos: gerade sorgsame Eltern werden an Lehrern, Methoden und äußeren Ordnungen stets auszusetzen finden, manches mit Unrecht, vieles auch mit Recht. Und trotzdem ist es nur im wahren und wohlverstandenen Interesse der Kinder selbst geboten, wenn die Eltern die Autorität der Schule ihnen gegenüber stützen und aufrecht

erhalten; auch berechtigte Kritik wird man verständigerweise an den Lehrer oder den Vorsteher der Schule, nicht an den Schüler bringen. Übertriebene Nachsicht führt zur Zügellosigkeit, allzu bereites Mitleid zur Verweichlichung: beides bringt die Kinder in falsche und schiefe Lagen und erschwert ihnen den Schulweg, ja die Charakterentwickelung überhaupt.

Denn im Ganzen ist es gewiß, daß alle Gewöhnung mit einer gewissen Strenge durchgeführt werden muß, wenn sie wirklich dauernde Ergebnisse haben und den Grund für die höheren Stufen der Erziehung mit Sicherheit legen soll. Nur durch die ausnahmslose Gewohnheit des Gehorchens, wie durch feste Regelmäßigkeit überhaupt, können sichere Instinkte geweckt und entwickelt werden. So muß denn der strikte, unweigerliche Gehorsam, so muß der Autoritätssinn, aus dem er hervorgeht, für die erziehende Gewöhnung das unerschütterliche Prinzip bilden. Man legt den Grund zu jeder Erziehung durch Autorität, man vollendet sie durch Freiheit. —





Fünftes Kapitel.

Erziehung und Erzieher.

Das Blut allein
Macht lange noch den Vater nicht, — giebt höchstens
Das erste Recht, sich diesen Namen zu
Erwerben.
Lessing, Nathan der Weise.

An der Hand der treuen Wärterin Gewöhnung macht das Kind die ersten Schritte ins Leben: unsicher und zaghaft herumtappend. Im Morgennebel dämmert es dahin, weder der eigenen Triebe bewußt, die es vorwärtsdrängen, noch der Ziele, denen es zugeleitet wird. Allmählich erst festigen sich seine Schritte, und sein Auge wird heller; ein Ahnen erhebt sich in ihm von dem, was es ist, und was es will. Wie traumbefangen beginnen die Instinkte sich zu regen; noch ist es die Wärterin, ist es die Mutter, die ihnen, oft selbst nur halb des Zieles bewußt, die Richtung giebt. Aber der Tag rückt herauf, die Sonne des Bewußtseins zerreißt die Morgendämmerungsschleier; das jugendliche Auge ist geblendet und schaut sich vergebens nach festem Halt, nach Ziel und Richtung um. Die Wärterin ist zurückgeblieben, Instinkte und Gewöhnung versagen: der Jüngling sucht den Führer, den Berater, der ihm die Wege weisen soll, — er sucht den Erzieher.

Das erste also, was die Erziehung braucht, wenn sie diesem Bedürfnis entgegenkommen will, ist Klarheit über die Ziele, denen sie ihren Zögling zuführt, das zweite, eng damit verbunden, ist die Kraft, auch ihm selber diese Klarheit

zu verschaffen, den bewußten Willen in ihm zu erwecken, den Zwecken zuzustreben, die ihm zu Lebenszwecken werden sollen.

Nun geschieht es in der wirklichen Welt selten und vollends in unserm heutigen Leben so gut wie nie, daß ein einzelner Pädagog, wie es einst Rousseau und Herbart als Ideal vorschwebte, allein und ausschließlich, ungehemmt von äußeren Einflüssen, nur nach eigenem Ermessen die Entwickelung des Knaben, des Jünglings bis ins Mannesalter gestaltet. Vielmehr treten fast immer Elternhaus und Schule als erziehende Mächte nebeneinander und bestimmen die Entwickelung ihres gemeinsamen Zöglings.

Damit also erhebt sich notwendigerweise sofort die Frage: sind die Erziehungszwecke des Hauses und der Schule die gleichen? stimmen sie wenigstens ihrem Wesen nach überein? Und wenn nicht, ergänzen sie sich in natürlicher und wünschenswerter Weise oder bilden sie etwa gar im ganzen oder einzelnen Gegensätze? Und wenn die letzteren vorhanden wären, wie sollten sie ausgeglichen werden? Daß die Gewöhnung eine gewisse äußere Unterordnung des Hauses unter die Schule fordert, haben wir im vorigen Kapitel gesehen: darf man aber auch in Bezug auf den Inhalt, auf die letzten Ziele der Erziehung verlangen, daß die Eltern sich ohne weiteres der Schule unterordnen? Hat nicht im Gegenteil vielmehr die Schule schlechtweg den Absichten der Eltern zu entsprechen, die ihr ja eben deshalb ihre Kinder anvertraut haben?

Daß nun in der That eine Verschiedenheit zwischen den Zwecken, welche die Eltern mit ihren Kindern, und denen, welche die öffentliche Schule mit ihren Zöglingen hat, besteht, ja in gewissem Umfange bestehen muß, wird jeder tiefer Blickende leicht erkennen.

Das natürliche Streben der Eltern geht auf Sicherheit und Wohlfahrt ihrer Kinder, auf ihre Stärkung für den persönlichen Kampf ums Dasein: die Kräfte, welche die Erziehung entwickeln, die Leistungen, die sie hervorrufen soll, sind ihnen nur Mittel zu diesem Zweck; kurz, das Interesse

der Eltern gilt „dem Besten“ des einzelnen Kindes, seinem individuellen Glück. Die Schule dagegen, als öffentliche Anstalt, hat ebenso naturgemäß die allgemeine Wohlfahrt im Auge; es kommt ihr weniger darauf an, zufriedene Menschen als tüchtige Staatsbürger heranzuziehen. Nicht das Glück des Einzelnen, sondern sein Wert für die Gesamtheit, nicht das Wohlbefinden, sondern die Leistungsfähigkeit ihrer Zöglinge bildet ihr letztes Ziel.

Man sieht: diese Zwecke sind verschieden; freilich nicht so, daß sie an sich einen unvereinbaren Widerspruch bildeten: vielmehr, sie ergänzen einander. Denn schließlich wird jeder verständige Erzieher, sei es Vater oder Lehrer, seinen Zögling zu einem glücklichen Menschen und tüchtigen Staatsbürger bilden wollen. Und für das Glück des Einzelnen wie für das Wohl des Ganzen ist es gleichmäßig erforderlich, daß Erziehung und Unterricht die sittlichen und intellektuellen Kräfte nach Möglichkeit steigern. Ein praktischer Zwiespalt zwischen Schule und Haus braucht sich also aus jener Verschiedenheit der Gesichtspunkte nicht notwendig zu ergeben. Aber freilich, die Gefahr eines solchen ist überall da vorhanden, wo die letzten Ziele nicht die gleichen sind, und wo für den einen dasjenige nur ein Mittel bildet, was für den anderen der oberste Zweck ist.

Und diese Gefahr liegt hier um so näher, als die geschilderte Verschiedenheit nicht die einzige ist, die trennend zwischen Schule und Haus tritt: auch über die Art und den Inhalt der Bildung, welche dem Schüler vermittelt werden soll, pflegen die Anschauungen beider auseinander zu gehen.

Das natürliche Streben der Eltern richtet sich, wie gesagt, auf Sicherung der Kinder; daher hat es in erster, meist auch in zweiter und dritter Linie das Praktisch-Nützliche, das, was zum äußeren Leben nötig oder vorteilhaft ist, im Auge. Diesem Zwecke dient auch die Schule, aber darüber hinaus vermittelt sie ideelle Güter, ja sie sieht — wenigstens auf ihren höheren Stufen — in dieser Vermittelung ihren eigentlichen Zweck: sie betrachtet wohl gar jene erste Aufgabe

nur als den elementaren Unterbau, aus dem die höheren emporwachsen. Sie setzt eine Anschauung voraus, nach der das Wissen nicht nur des äußeren Nutzens, sondern auch des idealen Gehalts wegen, den es der Persönlichkeit verleiht, zu erstreben, und das Können nicht nur um des willen, was man kann, sondern auch an und für sich ein Wert ist. Diese Anschauung aber ist erstens bei den wenigsten Eltern vorhanden, und zweitens pflegt sie auch da, wo sie es ist, hinter den natürlichen Elterninstinkten zurückzutreten, die sich gerade auf das äußere Wohlergehen und die Sicherung ihrer Kinder richten. Auch hier also zeigt sich zunächst ein Nebeneinander, nicht ein Gegeneinander der Ziele; und noch notwendiger als vorhin erscheint es, daß beide Richtungen, die praktische und die ideale, in aller Jugendbildung einander ergänzend zur Geltung kommen. Aber man sieht auch wohl: noch leichter als jene andere kann diese Verschiedenheit zu einem Widerstreit führen. Sobald die Schule nicht genug von dem lehrt, was das reale Leben braucht, oder was doch die Eltern in ihrer Mehrzahl für praktisch erforderlich halten, sobald sie dafür ein allzu starkes Übergewicht auf die ideale Seite der Bildung legt — und ihrem Wesen nach wird sie stets dazu geneigt sein —, so ist der Gegensatz da, ein Gegensatz zwischen Leben und Schule, der äußerlich als ein Streit zwischen dem Publikum und den Fachmännern ausgefochten zu werden pflegt, den aber vor allem die Jugend am eigenen Leibe zu empfinden hat. Der Schulstreit, der seit fast einem Menschenalter in Deutschland mit kurzen Unterbrechungen die Gemüter erhitzt, — wir werden in einem folgenden Abschnitt näher auf ihn eingehen — giebt ein lebendiges und allen gegenwärtiges Bild von dem, was hier in allgemeinen Zügen angedeutet ist.

Als das beste Mittel, solche Gegensätze und Streitigkeiten zu vermeiden, könnte auf den ersten Augenblick eine grundsätzliche Teilung der Aufgaben erscheinen. Da die Zwecke des Hauses und der Schule sich nun einmal nicht decken, sondern nebeneinanderstehend sich ergänzen, so könnte jedes von beiden

sein eigenes Ziel ins Auge fassen, diesem seine Thätigkeit ausschließlich zuwenden und eben dadurch die Lücken ausfüllen, die Mängel ersetzen, die das andere läßt.

Das wäre nun recht schön und scheint einfach genug. Leider aber erhebt sich sofort die heikle Frage: ist eine solche Teilung praktisch möglich? Wie sollte die Scheidelinie gezogen werden? Etwa so, daß die Eltern die Ausbildung der individuellen und egoistischen, die Lehrer die der Gemeinschaftstriebe übernähmen? oder daß jene ausschließlich die praktischen, diese die idealen Anlagen zu entwickeln hätten? Das Ergebnis des Elternhauses wäre dann das auf sich selbst gerichtete Individuum, das der Schule der idealistische Gemeinschaftsmensch; und beide müßten zusehen, wie sie mit einander fertig würden. Nur schade, daß sie schließlich doch eine Person sind und eine Persönlichkeit wenigstens bilden sollen, ein Mensch aber, in dem diese beiden Grundtriebe unausgeglichen neben- und gegeneinander wirkten, alles andere eher als eine Persönlichkeit wäre oder auf das Prädikat „erzogen" in einem höheren Sinne Anspruch machen könnte. — Oder wollte man die Teilung äußerlicher vornehmen und etwa der Schule die intellektuelle Bildung als ihr ausschließliches Gebiet zuweisen, für das Elternhaus aber die sittliche Erziehung ebenso ausschließlich in Anspruch nehmen? Es ist ja kein Zweifel, daß das Elternhaus im allgemeinen auf die sittliche Entwickelung des jungen Menschen tieferen und nachhaltigeren Einfluß hat als die Schule. Aber doch wirkt auch diese, zum mindesten mittelbar, durch den Unterricht in Religion, Litteratur und Geschichte, auf die praktisch-sittlichen Anschauungen, auf die politischen und sozialen Ideen ihrer Zöglinge ein: soll sie das etwa nicht? Und der Verkehr mit den Mitschülern giebt dem jungen Menschen die erste Gelegenheit, sich als Glied einer Gemeinschaft zu fühlen: die erste Probe auf seine sozialen Instinkte, oft für das ganze Leben entscheidend, und zugleich das erste und wesentlichste Glied in der sozialen Erziehung; wo wäre die Möglichkeit, dieses wichtigste Moment aus der Charakterbildung auszuscheiden?

Man sieht: mit einer so äußerlichen Teilung der Ziele und Aufgaben geht's nicht, mit einem bloßen Nebeneinander der Erziehungsarbeiten ist nichts gethan. Wenn also die Entwickelung der Jugend in ihren wichtigsten Zügen nicht dem Zufall widerstreitender Kräfte überlassen bleiben soll, so wird nichts anderes übrig bleiben, als daß sich Haus und Schule mehr als bloß äußerlich mit einander abfinden. Denn mag man die Zwecke der Pädagogik auch theoretisch nach verschiedenen Gesichtspunkten auseinanderlegen können, thatsächlich und praktisch kann das Ziel der Erziehung immer nur eins sein, wie ihr Ergebnis immer nur eins ist, nämlich der lebendige Mensch mit seinen Vorzügen und Schwächen, mit seinem Denken, Wollen und Können. Die erste Bedingung einer jeden wirklichen Erziehung ist es mithin, daß private Zucht und öffentlicher Unterricht, daß Haus und Schule über das letzte Ziel der Jugendbildung einig sind. Dies aber heißt nichts anderes, als daß über jene beiden Grundfragen aller Erziehung Klarheit und Übereinstimmung herrschen muß, die uns als entscheidend für Charakter und Wissen schon des öfteren und nun eben wieder entgegengetreten sind. Erstens: wieviel soll dem Einzelnen an Freiheit, an Recht der Selbstbestimmung gewährt werden, wie weit soll er für die Allgemeinheit da sein und sich als Glied derselben fühlen? Und zweitens: wieviel an idealen Gütern, wieviel an praktischer Ausrüstung soll der Jugend ins Leben, genauer gesagt in die Fach- und Berufsausbildung mitgegeben werden? Es ist offenbar: über diese Punkte vor allem muß zwischen einem Volke und seiner Schule Einigkeit herrschen, soll man von einer nationalen Erziehung sprechen können. — Wie steht es nun damit bei uns Deutschen in dem Augenblick, wo wir in ein neues Jahrhundert unserer Geschichte treten?

Das zweite Kapitel dieses Buches hat darauf hingewiesen, daß sich das deutsche Volk in einer berechtigten Reaktion gegen den einseitigen Idealismus befindet, den Idealismus der Träume und der Gedanken, der es mehr als ein Jahrhundert lang beherrscht und der Wirklichkeit entfremdet hat. Die

gebieterische Notwendigkeit, das Leben selbst hat unser Volk gezwungen, sich dem Leben zuzuwenden und seine Kraft in Thaten umzusetzen. Und gewiß ist die Forderung berechtigt, daß unsere Jugendbildung diesem Wandel Rechnung trage, und daß unsere Söhne nicht wiederum zu Träumern, zu weltfremden und nach innen gekehrten „Idealisten“, sondern zu thatkräftigen Männern erzogen werden, die im Leben ihren Platz zu erobern und zu behaupten wissen. Und ein solcher kraftvoller und gesunder Realismus ist um so berechtigter, als er an sich einen Idealismus der Gesinnung und der That keineswegs ausschließt.

Allein es ist nun nicht zu leugnen, daß in großen Kreisen unseres Volkes und zwar gerade in den gebildeten Klassen der Realismus, soweit er wenigstens bei der Erziehung zu Worte kommt, keineswegs diese Kraft und Gesundheit zeigt. Vielmehr tritt hier die Gefahr einer eigentümlichen und einseitigen Verkrüppelung dem Beobachter deutlicher entgegen als wünschenswert.

In einer Zeit, wo der Kampf ums Dasein hochgesteigerte Formen angenommen hat und — wenige Bevorzugte ausgenommen — jedem Einzelnen zur harten Notwendigkeit wird, in einer solchen Zeit steigt natürlicherweise auch der Wert, den Freiheit von materiellen Sorgen, ein dem Kampfe entrückter Platz im Leben hat. Wenn es den Eltern daher zu allen Zeiten erwünscht ist, ihre Kinder in Sicherheit zu wissen, so ist es wohl begreiflich, daß sie hierauf heute noch mehr als sonst Wert legen, und diese Wertschätzung auch den Kindern selbst einzuprägen suchen. Ihnen das Ringen um die Existenz zu erleichtern und abzukürzen, ist das ausgesprochene Ziel der meisten Eltern unserer heutigen Mittelstände. Darüber tritt nun freilich nicht nur das Streben nach idealen Gütern zurück, sondern es geht auch das Gefühl verloren, daß dem Kampf an sich doch auch ein Wert zukommt, daß nur er erst die Kräfte voll entwickelt und dem Leben seinen höchsten Reiz verleiht. Nur ja nichts riskieren! Nur ja nicht ein paar Jahre sich durch die Welt schlagen müssen! Nur ja nicht der eigenen

Kraft vertrauen, die ja doch im Kriege aller gegen alle nicht ausreicht! Nur ja Anlehnung, Schutz und Sicherheit suchen! In einer Zeit, wo fast alle Länder bureaukratisch regiert werden, wo das Beamtenheer der großen Staaten alljährlich wächst, wird die sichere Stellung, die Pensionsberechtigung des Beamten immer entschiedener das Ideal aller fürsorgenden Eltern, und das Streben danach pflanzen sie so früh wie möglich ihren Kindern ein, auch denen, die nicht für eine Staatslaufbahn erzogen werden. Darüber wird denn völlig und zum Teil absichtlich versäumt, den jungen Menschen auf eigene Füße zu stellen: eigene Veranlagung, selbständiger Wille verlieren ihren Wert, ja sie erscheinen als Hindernisse der sicheren Beamtenlaufbahn, für die das erste, zweite und dritte Erfordernis ist: sich unterordnen, seine Persönlichkeit aufgeben, um — wie der Kunstausdruck lautet — „eine brauchbare Kraft“ in der großen Maschine zu werden, welche der bureaukratische Staat darstellt.

Unpersönlich werden, die individuelle Stärke, die aus der organischen Eigenart erwächst, zurückzudrängen und dafür die mechanische Kraft einzutauschen, die in einer jahrhundertelangen Überlieferung sachlichen und formellen Inhalts liegt: das ist gewiß ein Tausch, über den sich reden läßt, soweit er eine begrenzte Anzahl gerade hierfür geeigneter Naturen treffen soll; und zweifellos hat der deutsche Beamte, der höhere wie der niedere, eine Reihe von Vorzügen, die unser Vaterland so wenig wie ein anderer Staat entbehren könnte, und unter denen strikter Gehorsam gegen den Vorgesetzten und gewissenhafte Hingebung an den Dienst am meisten hervortreten. Wo diese Vorzüge einer bestimmten Kaste von einem Volk getragen werden, das den Mut persönlicher Eigenart, die Kraft seines Willens und seiner Überzeugung bewährt, da werden sie, wie einst in Preußen 1806—1813, höchst segensreich wirken; wo sie aber einseitig zum Ideal der Volksbildung werden, wo die Erziehung in ihren wesentlichen Zügen Beamtendressur wird: da muß sich notwendigerweise eine verhängnisvolle Schwäche des Nationalcharakters herausbilden; es müssen alle die Werte

verdorren und absterben, die nur aus der Persönlichkeit, aus der Entfaltung eigener Überzeugungen und eigenen Willens hervorgehen können.

Und hiermit hängt eine andere, nicht minder unerfreuliche, wenn auch freilich nicht minder begreifliche Erscheinung zusammen. Der Elternwunsch, von dem Goethe in Hermann und Dorothea spricht, „daß der Sohn dem Vater nicht gleich sei, sondern ein beſſ'rer", ist gewiß ebenso berechtigt, wie er in Zeiten aufsteigenden Volkslebens allgemein ist. Auch heute macht man auf Schritt und Tritt die Erfahrung, daß wohlmeinende Eltern ihre Söhne weiter zu bringen suchen, als sie selbst gekommen sind. Aber allzu äußerlich fassen sie zumeist das Ziel. Weiterkommen — das heißt ihnen nicht höhere und freiere Entwickelung der Persönlichkeit, des Wissens und Könnens, es heißt nur: ein Examen mehr machen und eine Stufe in der Gesellschafts- und Berufsordnung höher klimmen. Es ist schon fast eine Ausnahme, wenn ein Vater, der nicht etwa bereits auf der Höhe der gesellschaftlichen Stufenleiter steht, damit zufrieden ist, daß der Sohn seinen Beruf ererbt und demselben durch eine reichere Ausbildung seines Gesichtskreises, seines Wissens und Könnens einen höheren Wert verleiht. Am ersten wird sich dieses natur- und vernunftgemäße Verhältnis noch bei gebildeten Kaufleuten finden, aber das unruhige Vorwärtsstreben, das dem Subalternbeamten, dem Elementarlehrer eigen zu sein pflegt, — begreiflich genug, da er die höhere Stufe unmittelbar und doch unerreichbar vor sich sieht, hat die weitesten Volkskreise ergriffen. Kein Handwerker, der es zu etwas gebracht hat, läßt seinen Sohn wieder Handwerker werden: er muß studieren, mindestens ein oder zwei Examen machen, Beamter oder Mediziner werden. Die Folge ist der völlige Mangel jener Tradition, welche einst das deutsche Handwerk zur Blüte gebracht hat, und wer könnte bezweifeln, daß hier einer der Gründe für den Niedergang liegt, über den die Handwerker selber soviel klagen? Aber auch auf den höheren und höchsten Stufen des Bürgertums, bei Industriellen und Kauf-

leuten, ist das Drängen nach Beamten- und Offizierstellen unverkennbar. Eine Ausnahme aber ist es andererseits, daß Eltern ihre Söhne länger auf der Schule lassen, als es für das Examen, das ihr praktisches Ziel bildet, notwendig ist, eine Ausnahme überhaupt, wenn sie ihre Kinder nach irgend einer Richtung — von dem bischen musikalischen Dilettantismus abgesehen — mehr lernen lassen, als es der Beruf oder die gesellschaftliche Stellung, für die sie erzogen werden, unerläßlich fordern. Wissen und Können, die idealen Güter überhaupt werden dabei ausschließlich auf ihren praktischen Wert geschätzt, und den Maßstab dafür bildet noch nicht einmal das Leben selbst mit seinen Bedürfnissen und Forderungen, sondern das Examen mit den Berechtigungen, die sich daran knüpfen. —

Und wie verhält sich nun dem gegenüber die Schule, besonders die höhere?

Der öffentliche Unterricht dient unter allen Umständen zunächst praktischen Zwecken: er vermittelt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die, sei es im allgemeinen zur Lebensgestaltung, sei es als Vorbildung für bestimmte Berufsarten erforderlich sind. Als Vorbereitungsanstalt für Beamte sind unsere Gymnasien ursprünglich gedacht und gegründet; sie haben diesem Zwecke lange in vollem Umfange genügt, und auch heute noch entsprechen sie mindestens einem erheblichen Teil der praktischen Anforderungen, welche die Beamtenlaufbahn stellt. Die in der Ausbreitung begriffenen Realschulen andererseits bereiten zwar weniger für das Beamtentum, aber desto entschiedener für das praktische Leben vor, dessen unmittelbarem Nutzen sie dienen wollen. Mögen beiden Arten von Anstalten in ihrer gegenwärtigen Gestalt noch soviel Mängel und Einseitigkeiten anhaften — wir werden darüber weiterhin noch eingehender zu sprechen haben, — ihrer Tendenz und ihren letzten Zwecken nach entsprechen sie, wie man sieht, durchaus den praktischen Erziehungszwecken der bürgerlichen Stände.

Nun aber liegt es in der Natur jeder geistigen Thätigkeit und jeder intellektuellen Erziehung, daß sie sich nicht leicht durch praktische Rücksichten in scharf gezogene Grenzen ein-

zwängen läßt, daß sie vielmehr allgemeinen Werten zustrebt. Und es liegt in der Natur des größten Teils der Gegenstände, welche auf unseren Schulen getrieben werden, daß sie der Jugend Ideale übermitteln, Ideale intellektueller wie moralischer Art: Wissenschaftlichkeit, Religiosität, Patriotismus. Und schließlich ist ja doch das Melanchthonsche Gymnasium, aus dem sich unsere heutigen humanistischen Anstalten in gerader Linie entwickelt haben, aus der bewußten Absicht hervorgegangen, gerade diese Ideale zu vereinigen und mit ihnen den künftigen Stand der Beamten, Geistlichen und Lehrer zu erfüllen.

Diese Ideale nun, welche dem Unterricht in der Schule erst alles eigentliche und innere Leben verleihen, werden doch in einer gewissen Abgetrenntheit vom wirklichen Leben bewahrt und gelehrt; sie werden behandelt, als ob es nichts Anderes in der Welt gäbe, zum mindesten nichts Anderes, das der Beachtung wert wäre. Zum Teil muß das so sein: es liegt im Wesen jedes erziehenden Unterrichts begründet, der eben das Hohe und Große der Menschheit, nicht das Gemeine und Niedrige des Alltagslebens im Auge hat und daher stets geneigt sein wird, über die Hemmnisse und Schwierigkeiten fortzusehen, welche der Verwirklichung des Ideals in der Welt der Thatsachen erwachsen. Zu einem nicht geringen Teile freilich ist es ein Fehler unserer heutigen Lehrweise, daß sie die Kluft in ihrer ganzen Weite bestehen läßt, daß sie auch da versäumt, eine Brücke zwischen dem Leben im Ideal und dem in der Wirklichkeit zu schlagen, wo sie es ohne Schwierigkeiten thun könnte.

Um ein paar bestimmte Beispiele zu geben: unsere Gymnasiasten werden jahrelang mit Cicero und Horaz beschäftigt: wie vielen von ihnen mag die Bedeutung einigermaßen zum Bewußtsein kommen, welche die stoische und die epikureische Philosophie, die ihnen jene beiden Klassiker nahe bringen, als grundlegende Richtungen ethischen Wollens auch für unser heutiges Leben noch haben? Wie viele gymnasial und akademisch gebildete Männer wissen, welchen Wert diese beiden Weltanschauungen

gerade in Zeiten des gesteigerten Daseinskampfes auch heute noch für jeden Einzelnen haben können? wie viele wissen, daß sie, in ähnlichen Zeiten entstanden oder doch entwickelt, in ewig giltigen Zügen die beiden einzigen Stellungen vorzeichnen, durch welche der Einzelne sein inneres Selbst in jenem Kampfe zu behaupten vermag: entweder indem er Wunden verachtet, und mitten im Gewühl des tosenden Streites auf diesen selbst wie auf das, was er geben und nehmen kann, geringschätzig herabblickt im Bewußtsein des eigenen inneren Wertes, den ihm kein äußeres Schicksal rauben kann, — oder indem er dem Kampf und seinen Übeln entflieht und zugleich auf die Ziele verzichtet, die den Streitern so eroberungswert erscheinen: Güter und Ehren, und indem er sich selbst auf gerettetem Kahn in beschaulicher Stille auf den Genuß des eigenen Innenlebens und der Freundschaft weniger Gleichgesinnter zurückzieht; — beides praktische Gestalten eines Idealismus, der den Wert des Daseins in geistigen Gütern, nicht in äußeren Erfolgen und Besitztümern sieht! Wie viele unserer Gymnasial-Abiturienten haben sich diese und ähnliche Errungenschaften der antiken Welt jemals zum Bewußtsein gebracht? Oder, um etwas Anderes zu nennen, wie viele haben während ihrer Schulzeit einmal die Rechte kosmopolitischer Anschauungen und patriotischer Empfindungen mit denkender Gerechtigkeit gegeneinander abwägen gelernt? Da wird ihnen die unbegrenzte Liebe zum Vaterlande auf Schritt und Tritt als höchste Pflicht, als letzte Lehre der Geschichte gepredigt; dazwischen erscheint auf einmal völlig unvermittelt das weltbürgerliche Ideal der Aufklärungszeit und unserer klassischen Dichtung, — es pflegt freilich als veraltet kurzer Hand abgewiesen zu werden. Allein in unserer heutigen Welt ist gerade dieser Gegensatz von der einschneidendsten Bedeutung; im Zeitalter des Verkehrs wird die Lebensgestaltung des Einzelnen, im Zeitalter der nationalen Staaten und der internationalen Kultur das Leben der Völker auf das Tiefste von ihm durchdrungen. Beide Ideale in unvermitteltem Widerstreit der Jugend nahe zu bringen kann nichts fruchten, und geradezu

gefährlich ist es, einseitig und autoritativ das eine aufzustellen und das andere garnicht zu Worte kommen zu lassen. In beiden Fällen begiebt sich die Schule des Einflusses, den sie auf die Gesinnung ihres Zöglings haben kann und soll; sie überläßt es dem Zufall des Lebens, die junge Seele dahin oder dorthin zu treiben, während sie selbst festen Ankergrund legen sollte. —

Wieviel Schuld nun aber auch an solchen Versäumnissen die Unterlassungssünden der einzelnen Schule, wieviel die Notwendigkeit und die allgemeinen Verhältnisse tragen mögen: die Folge ist die gleiche; sie besteht eben in jener Abtrennung von Ideal und Leben, sittlichen Werten und praktischem Handeln. Die weisen Lehren, die großen Vorbilder aller Zeiten, sie bleiben nur zu oft in der leeren Luft schweben. Die hohen sittlichen Ideen sind keine Phrasen, der Lehrer, der sie lehrt, empfindet sie vielleicht tief und lebendig, aber sie werden von den Schülern nur zu oft als Phrasen aufgenommen und in den geforderten Schulleistungen, Aufsätzen und Reden, als solche mißbraucht. Die Folge davon ist denn, daß sie im späteren Leben oft so unglaublich unwirksam sind, sie bleiben zwischen den Schulbänken zurück wie die Regeln der griechischen Accentlehre und der lateinischen Stilistik, oder sie werden als schmückende Redewendungen für feierliche Gelegenheiten mit auf die Universität und ins praktische Leben genommen: aber wirksame Kräfte sind sie nicht, lebendige Impulse gehen nicht von ihnen aus, sie sind Schaum und Schein.

Nimmt nun aber einmal ausnahmsweise ein junger Mensch die Ideale ernst, die ihm die Schule vermittelt, oder die er sich aus der Lektüre, aus eigenem Nachdenken gebildet hat, sucht er, selbständiger Gesinnung und jugendlichem Freiheitsdrang folgend, seine eigenen Wege zu gehen, unbekümmert um die Überlieferungen, die Gewohnheiten und die Vorurteile seiner Umgebung: dann ist es in den meisten Fällen die fürsorgliche Ängstlichkeit der Eltern, die ihm in den Weg tritt. Sei es die Wahl des Berufs, sei es politische oder religiöse Gesinnung, überall giebt es Konflikte, mehr oder weniger

scharf zugespitzt, mehr oder weniger offen hervortretend, aber überall von dem Zartgefühl der Jugend wie von der leicht gekränkten Elternliebe gleich schmerzlich empfunden. Solch ein Gegensatz zwischen Vätern und Söhnen hat am Ende zu allen Zeiten bestanden, er liegt in der Natur der Dinge. Aber stärker als in früheren Zeiten tritt heute jenes Streben nach Sicherheit, nach Anlehnung an den Staat oder die Korporation, in unserem Bürgerstande hervor, und entschiedener als sonst tritt es dem natürlichen Drang der Jugend entgegen, der etwas Selbständiges wagen, das Leben nach eigenem Bedürfnis gestalten möchte, der den Kampf nicht scheut, sondern womöglich aufsucht. Ich spreche nicht von äußeren Wagnissen und Kämpfen: will ein junger Mann als Offizier in die Marine treten, oder auch als Beamter in die Kolonien gehen, und den Gefahren des Klimas oder des Elementes einige Jahre hindurch trotzen, so lassen das auch wohl fürsorgliche Eltern geschehen; sorgt doch auch hier der Staat für ihn, und winkt ihm doch eine beschleunigte Carriere als Lohn für die Unbequemlichkeiten einiger Jahre. Daß aber sein Sohn von vornherein seiner Überzeugung oder seiner Neigung zu liebe auf Carriere überhaupt verzichte, daß er einen Beruf wähle, der, wie etwa der journalistische, den Mann ganz auf eigene Füße stellt — welcher Vater würde das freiwillig zugeben?

Beide Ansprüche verbinden sich mit natürlichen Instinkten der Jugend: hier das Ideal, das die theoretische Bildung begründet und die Schule gelehrt hat, dort der Wille des Vaters, der Eltern, der um so verbindlicher ist, als er ausschließlich das Beste des Kindes im Auge hat. Und so fühlt sich der junge Mensch, gerade wenn er voll guten Willens ist, hin- und hergezogen und gezerrt, überall von widerstreitenden Pflichten und Ansprüchen eingeengt, nirgends dem eigenen Willen und Empfinden überlassen: „Es liegt an unserer Erziehung“, sagte mir einmal ein junger Mann, dem ich in einem entscheidenden Augenblick Willensschwäche vorwarf. „Es liegt an unserer Erziehung: überall werden wir bevormundet, zu Hause, in der Schule: woher soll man Willenskraft haben?“

Es ist begreiflich und mehr als das, daß bei diesem Wettstreit in den allermeisten Fällen die niedrigeren Instinkte über die höheren den Sieg davontragen. Was auf solche Weise groß gezüchtet wird, ist das ganz gemeine Philistertum, das in all seinen Formen denselben Grundcharakter trägt: die ängstliche Sorge um das liebe Ich, um Erfolg und Carriere, um Sicherheit und Behagen; und das mit reichlichen Phrasen verbrämt und verhängt, welche lebendige Ideale ersetzen sollen. Geht's dann später im Leben gut, so ist die Bourgeoisie, geht's schlecht, so ist die Sozialdemokratie um ein Mitglied reicher. Hier selbstgenügsames Protzen mit Besitz und Gesinnung, dort Neid und Haß — das entspricht einander.

Vielleicht, wie gesagt, ist's zu allen Zeiten so gewesen: die Menschen zerfallen eben natürlicherweise in solche, die etwas haben, und solche, die etwas haben wollen. Aber doch ist der Gegensatz selten so scharf und schmerzlich empfunden worden, selten hat er der höchsten Kultur so bedenklich Gefahr gedroht wie zu unserer Zeit. Und schließlich: wozu ist Erziehung überhaupt, wozu ist insbesondere nationale Erziehung und Unterweisung von Staatswegen da, wenn sie nicht versuchen sollte, auch solche Gegensätze zu überbrücken, die bisher unüberbrückbar schienen?

Dieser Aufgabe gegenüber — es ist die höchste, die wir der Erziehung stellen können, — ist es nun freilich eine bequeme Ausflucht, sich darauf zu berufen, daß es der heutigen Jugend an Idealismus fehle, und daß deshalb die Ideale, die auf uns und unsere Väter gewirkt hätten, auf sie nicht mehr wirkten. Wenn jemals eine verkehrte Behauptung zum schädlichen Gemeinplatz geworden ist, so ist es diese.

Nein, der Trieb zum Lichte, wenn er in einem kraftvollen Volke einmal geweckt ist, erstirbt nicht so leicht. Und wenn einmal eine Generation heranwüchse, bei der er scheinbar oder wirklich abgestorben wäre, wessen Schuld könnte das sein, als die des erziehenden Geschlechtes? Der Trieb zum Ideal hat zu allen Zeiten in der Jugend gelegen; allein sie erwartet und erwartet mit Recht, daß ihr das Ideal und die Möglichkeit,

zu ihm zu gelangen, von den Erziehern gezeigt wird. Und wo das nicht der Fall ist, wo die Erzieher keine Ideale haben, oder was dasselbe ist, wo ihnen Sicherheit und Ruhe, Besitz und Behagen als das einzige Ideal, als das höchste Ziel des Lebens gelten, — da ist es freilich begreiflich, wenn der natürliche Idealismus der Jugend verkümmert, weil er kein Ziel vor sich sieht, oder abirrt, weil ihm kein Weg gewiesen wird, den er gehen könnte.

„Ich klage nicht, daß unserer Jugend Idealität mangelt: die Männer klage ich an, welche der Jugend die Ideale nicht bieten, deren sie bedarf, an denen allein ihr Idealismus zur That und Wahrheit zu werden vermag." So verteidigte schon vor anderthalb Jahrzehnten der alte Lagarde in einem geist- und flammensprühenden Aufsatz die deutsche Jugend gegen den Vorwurf, daß ihr der Idealismus fehle.

Es ist an der Zeit, diese Verteidigung zu erneuern, und ich darf es thun als ein Mann, der von der eigenen Jugendzeit her in ununterbrochener Berührung mit der Jugend geblieben ist, der zu Beobachtung und Urteil allzeit Gelegenheit gehabt hat. Deshalb fühle ich mich gedrungen, Zeugnis abzulegen zu Gunsten des heutigen jungen Geschlechts gegenüber so manchem früheren, gegenüber namentlich demjenigen, mit dem ich selber jung gewesen bin: der Generation, welche kurz nach dem deutsch-französischen Kriege die Universität bezog. Es ist kein Glück, in Zeiten der Erfüllung jung zu sein, wenn es uns auch damals ein Glück dünken wollte, daß wir genießen durften, was unsere Väter und älteren Brüder erkämpft hatten. Nicht daß es an Interessen, an hochgespannten Wünschen und Hoffnungen gefehlt hätte; aber was fehlte, war das Bewußtsein, daß von uns selbst die Erfüllung unserer Hoffnungen und Wünsche abhing. Wir erwarteten zu viel von der bloßen Thatsache des neuen Reiches und zu viel von den großen Männern, die das Reich gestaltet hatten. Jene übertriebene Wertschätzung der Staatsstellung, jenes unbedingte Vertrauen auf die Gewähr, die der Staat leistete, begann damals: nicht erst mit unserem Geschlecht, denn die Älteren, die während

der sechziger Jahre von rechts und von links frondiert und opponiert hatten, gaben uns nun nach der Versöhnung das Beispiel. Bedingungslos war vielfach die Hingabe an den Staat, aber — es läßt sich nicht leugnen — ebenso bedingungslos die Erwartung, die an die Fürsorge der Regierenden geknüpft wurde: das Gefühl der Sicherheit, welches die Errungenschaften der letzten Jahre, die bestehenden Zustände verliehen. Sicherheit aber ist der Tod jedes idealistischen Strebens.

Dieses Gefühl der Sicherheit nun freilich ist dem heutigen Geschlechte gründlich verloren gegangen. Gefahren ringsum, von außen, von innen; überall heißt's gerüstet sein! Zwiespältig ist die Zeit; das Jahrhundert wissenschaftlichen Arbeitens und Ringens, das Deutschland durchlebt hat, scheint für die Weltanschauung und Daseinsgestaltung im großen erst jetzt seine Früchte zu tragen: etwas Neues reift heran; neue Anschauungen in Moral und Recht, in Kunst und Politik. Eine geistige Revolution bereitet sich vor, weniger gewaltsam aber unvermeidlicher als die äußeren Umwälzungen, mit denen Arbeiterbewegung und Völkerfragen das Bestehende bedrohen. Und das Gefühl davon ist tief in die Jugend, die akademische zumal, hineingedrungen. Gewiß, auch bei den heutigen Studenten giebt es viel Stumpfsinn und Philisterei unter den extravaganten Formen der akademischen Freiheit, giebt es Ausschweifungen jugendlicher Lebenslust sowohl wie platter Sinnlichkeit. Aber im großen und ganzen ist diese Jugend ernster geworden, als es viele frühere Geschlechter waren, ernster und darum doch nicht unjugendlicher. Das Bewußtsein heraufziehender geistiger Kämpfe hat den besten Teil von ihr ergriffen, überall regen sich Unruhe und Zweifel, aber auch Hoffnung und Kraftgefühl, und sei es, daß die verehrende Liebe für das Alte, sei es, daß hoffende Ahnung die jungen Seelen erfüllt und bewegt: einen ehrlichen Idealismus wird man beiden Teilen nicht absprechen dürfen.

Nur ein einzelnes Symptom, aber ein entscheidendes, ist das philosophische Interesse, das aufs neue, wie einst in der

Blütezeit des deutschen Idealismus, die Jugend erfüllt und in die Hörsäle treibt: aber es ist nicht wie damals ein wesentlich spekulatives, vielfach dem Leben geradezu abgewandtes Interesse: es ist vielmehr das lebendige Bedürfnis, für Leben und Handeln Richtschnur und Ziele zu empfangen und klar in die Welt hineinzusehen; das richtige Empfinden dafür, daß heute mehr als je die praktische Lebensanschauung von der theoretischen Welterforschung ihre Normen erhalten muß.

Und die heranreifende Jugend unserer Schulen, der Gymnasien insbesondere? Gewiß, sie ist durch mancherlei Einflüsse nach außen gelenkt: das farbige und bewegte Leben, das Deutschland heute bis in die engsten Winkel hinein erfüllt, ist der ruhigen Sammlung, aus der allein alle Kraftentfaltung hervorgehen kann, nicht so günstig, wie es einst die einförmige Stille deutschen Kleinlebens gewesen ist. Das theoretische Interesse ist vielfach durch die Neigung zu körperlichen Übungen, zu Spiel und Sport beeinträchtigt und abgelenkt. So haben Erziehung und Unterricht mit mehr Schwierigkeiten zu kämpfen, als es früher der Fall war; und im einzelnen wird die Schule dem Wissen, das sie überliefert, manche engere Schranke ziehen müssen. Rechnet man dazu, daß die Zöglinge unserer Schulen naturgemäß eine ungesichtetere Masse bilden als die der Universitäten, ja, daß mit dem steigenden Wohlstand und den steigenden Ansprüchen des Staats die Kreise, aus denen unsere höheren Schulen bevölkert werden, sich beträchtlich erweitert haben, so wird man von vornherein nicht erwarten, ein einseitig sonniges Bild zu erblicken: stets finden sich hier verschiedenartige Anlagen und die Wirkungen verschiedenartiger häuslicher Verhältnisse nebeneinander. Da regen sich in naiver Unklarheit durcheinander jugendliches Kraftgefühl und zaghafte Unsicherheit, religiöse Zweifel und sittliche Fragen, abenteuerliche Phantastereien und ernsthafte intellektuelle Bedürfnisse, männliche Vorsätze und knabenhafte Träume. Aber im ganzen überwiegt heute wie stets — wenn man nur nicht allzu peinlich die Anforderungen der Schuldisziplin oder gar der einzelnen Lehrfächer zum Maßstab des Urteils macht —

bei der Jugend der gute Wille, der Wunsch nach vorwärts und der Trieb nach oben.

Will man einen durchgreifenden Unterschied der heutigen Jugend gegenüber früheren Geschlechtern hervorheben, so darf man mit einigem Recht eine gewisse Nüchternheit, einen Mangel an Phantasie nennen. Aber dieser Mangel ist doch andererseits wieder mit Vorzügen verbunden: ein gewisser praktischer Sinn, ein Streben nach Anschauung, kurz ein realistischer Zug, der an sich keineswegs eine ideale Gesinnung ausschließt. Diese Jugend wird sich nicht leicht an rhetorischen Wendungen, an hochtönenden allgemeinen Worten berauschen. Und die Gefahr ist damit freilich gegeben, daß die natürliche Nüchternheit zur ideallosen Plattheit führen kann. Die Gefahr ist vorhanden, aber keineswegs die Notwendigkeit; und um so lohnender ist die Aufgabe, dieser Jugend den Aufblick und den Trieb zum Ideal zu erwecken, als gerade sie, einmal dafür gewonnen, auch versuchen wird, es in Thaten umzusetzen.

Aber hier gerade ist es, wo der Mangel bei uns liegt. Nicht die Anlagen zur idealen Gesinnung fehlen unserer Jugend, aber die Erzieher fehlen ihr, die diese Anlagen zu entwickeln, zur Blüte zu bringen wissen.

Wie die Natur die Keime ihrer Lebewesen mit vollen Händen ausstreut, so finden wir die Anlagen zu intellektuellen und sittlichen Eigenschaften überall in der Jugend verbreitet. Aber freilich millionenfach ist in der Natur die Zahl des Vergeudeten, Verkümmernden gegenüber dem, was sich wirklich wertvoll entwickelt und gestaltet: nur wo die liebende Hand des Gärtners, das sorgsame Auge des Züchters die Keime bewahrt und ihre Entfaltung leitet, da gedeihen sie mit einer gewissen Sicherheit zu dem, ja, über das hinaus, worauf sie angelegt sind. Und wie könnte es mit den Keimen geistigen Lebens und sittlicher Gesinnung anders sein? Nur wo sie von treuem Auge beobachtet, von sorgsamer Hand geschützt und geleitet werden, nur da können sie gedeihen und sich fruchtbar entwickeln.

Das aber kann für den einzelnen jungen Menschen nicht

durch pädagogische Einrichtungen, auch durch die besten nicht, es kann ihm nur durch eine erzieherische und vorbildliche Persönlichkeit geleistet werden. Der wahre Erzieher weiß, daß die Aufgabe der Erziehung jedem jungen Menschenkinde gegenüber eine neue und immer wieder unabsehbare ist; er weiß, daß in jedem einzelnen Falle das Ziel der Erziehung so hoch wie möglich gesteckt werden und doch wieder so fest und bestimmt wie möglich in der Natur des Zöglings gegründet sein muß; er weiß, daß es gilt, selbständige Geister und eigene Charaktere zu schaffen und das Individuum doch von der Gemeinschaft nicht loszureißen, in der es wurzelt und aus der es seine Kräfte zieht; er weiß endlich, daß es gilt, ideales Streben und thätigen Wirklichkeitssinn unlösbar zu verbinden. Er kennt die Natur seines Zöglings wie die Mittel, die auf ihn wirken, und durch die er ihn seinem Ziele zuzuleiten vermag.

Es muß einmal gesagt werden auf die Gefahr anzustoßen und zu verletzen: wir haben keine Erzieher in diesem Sinne des Wortes oder doch nur ausnahmsweise; und gerade diese Ausnahmen werden nicht zögern mir beizustimmen.

Wo sollten wir die Erzieher in unserem Volke suchen? Die Familienväter unserer gebildeten Klassen sind es nicht: im atemlosen Drängen und Jagen des Erwerblebens finden sie kaum einmal eine Stunde zum Verkehr mit ihren Kindern, noch viel seltener aber eine zum Nachdenken über die höchsten Werte und Ziele der Erziehung. Unsere öffentlichen Lehrer sind es nicht: bei aller Pflichttreue fühlen und erweisen sie sich doch wesentlich als Lehrbeamte, die jede persönliche Berührung mit ihren Zöglingen eher meiden als suchen und, nachdem sie, wie andere Beamte auch, ihre täglichen Pflichtaufgaben abgearbeitet haben, ihre übrige Zeit der eigenen Familie, dem Skatspiel, im bestem Falle einer wissenschaftlichen Facharbeit widmen, die ihrem pädagogischen Berufe doch nur teilweise zu gute kommt.

Wir haben sorgsame Familienväter, wir haben pflichttreue Lehrer, aber wir haben keine Erzieher in jenem vollen und hohen Sinne des Wortes. Da ist es denn kein Wunder, daß

unsere Jünglinge mitten aus der Sorglichkeit und Pflichttreue heraus, von der sie umgeben sind, sich vereinsamt fühlen und schmerzlich die Führung, die Stütze vermissen, deren sie bedürfen. Es ist eine Erscheinung, die sich mit typischer Regelmäßigkeit wiederholt, ich habe sie in zahllosen Fällen bei Jünglingsknaben, Primanern wie beginnden Studenten beobachtet: jeder junge Mensch, der ein geistiges Leben in sich verspürt, empfindet in diesem Alter das Bedürfnis nach einem Erzieher, nach einem Mann, der ihn versteht und zu leiten weiß; und gerade die kraftvollsten und edelsten Naturen fühlen es am tiefsten. Glücklich der Jüngling, der seinen Erzieher gefunden hat, den Mann, der ihm das Ideal, sein Ideal vertritt und verkörpert, und dem er mit der tiefen, oft leidenschaftlichen Hingabe danken kann, die dem Jünglingsalter eigen ist, aber auch glücklich der Mann, der eine solche Hingebung zu erwecken vermag und der sie zu belohnen versteht, indem er sie zum Ziele führt! Bleibt jenes Bedürfnis jedoch, wie es zumeist der Fall, unbefriedigt, wen kann es wundern, daß vieles, ja alles verdorrt, was als frischer lebensfreudiger Keim in der Brust des Jünglings lag, und daß er das Ideal, zu dem ihm niemand den Weg weisen wollte oder konnte, frühzeitig aufgiebt und bald als Chimäre verlacht?

In einer seiner Jugendschriften, die an Schönheit und innerer Wahrheit seine späteren, berühmter gewordenen Bücher vielfach übertreffen, erzählt Friedrich Nietzsche, wie er sich als Jüngling nach einem Erzieher gesehnt habe, „dem man ohne weiteres Besinnen gehorchen könnte, weil man ihm mehr vertrauen würde als sich selbst,“ und wie es sein tiefster Wunsch gewesen sei, daß ihm auf diese Weise „die schreckliche Bemühung und Verpflichtung sich selbst zu erziehen durch das Schicksal abgenommen würde.“ Dieses Bekenntnis hat etwas Ergreifendes: der Lieblingswunsch des jungen Denkers blieb ein unerfüllter Traum; weder in Schulpforta noch auf der Universität fand er die Leitung, die er ersehnte, und seine Entwickelung führte nach einem kurzen glänzenden Aufschwung in die öden Pfade des Irrtums und der Nacht. Wer

aber wollte sagen, ob sich ihr Gang nicht völlig anders gestaltet hätte, wenn diese tiefe und begabte Denkernatur, die so leidenschaftlich nach Licht und Leben rang, den rechten Erzieher und durch ihn den rechten Mittelpunkt ihres Strebens gefunden hätte? Und das ist ein einzelner, aber ein typischer Fall: wieviel schwächere Naturen mögen in der einen oder der anderen Form dieses Schicksal teilen, ohne daß die Welt von ihnen erfährt!

So ist denn die erste und vornehmste Aufgabe für den, der es mit der Jugend und mit der Zukunft unseres Volkes ernst und ehrlich meint: Erzieher bilden; oder für die meisten von denen, welche dies Buch lesen, wird sie vielmehr lauten: sich selbst zum Erzieher bilden. Das ist es, was unsere Jugend, unser Volk braucht: Erzieher im Hause und in der Schule, in der Volksschule wie auf der Universität.

Diese Mahnung nun gilt — wie könnte es anders sein? — in erster Reihe den Vätern. Denn wie es natürlich ist, daß die Gewöhnung in allem wesentlichen der Mutter zufällt, so wird es auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, daß der Vater der Erzieher seines Sohnes ist. „Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père,“ sagt schon Rousseau. Und doch scheint er dabei einen tiefen Unterschied übersehen zu haben. Soweit es sich freilich um die natürliche Aufgabe und Verpflichtung handelt, wird man jenen Satz ohne weiteres zugeben dürfen. Aber es wäre falsch zu glauben, daß auch hier die Natur der Kulturaufgabe vorgearbeitet habe. Väter sind keineswegs geborene Erzieher ihrer Kinder, sie sind zumeist überhaupt keine geborenen Erzieher, und doch immer noch häufiger befähigt, fremde Kinder als ihre eigenen zu erziehen. Kein falscheres Wort als das, womit Rousseau fortfährt: „L'enfant sera mieux élevé par un père judicieux et borné que par le plus habile maitre du monde,“ und es wäre unbegreiflich, wie ein so scharfer und tiefer Denker diese Behauptung hätte niederschreiben können, wenn er sie nicht mit einer ganz bestimmten Absicht geschrieben hätte: handelte es sich für ihn doch darum, das pädagogische

Interesse in einem Volke zu erwecken, dem es, in seinen oberen Klassen wenigstens, ganz und gar abhanden gekommen war. So steht es glücklicherweise um unsere Volksgenossen nicht; es fehlt ihnen weder an Interesse noch an Pflichtgefühl ihren Kindern gegenüber. Daher darf man vertrauen: sie werden die Wahrheit ertragen, auch wo sie herbe ist, und dem nicht grollen, der sie ihnen aus ehrlichem Herzen heraussagt.

Der natürliche Instinkt des Vaters erblickt im Leben seiner Kinder die Fortsetzung des eigenen Daseins, während die Mutter ihr eigenes Dasein als Vorbedingung und Mittel für das ihrer Kinder aufzufassen, in diesen ihren Lebenszweck zu sehen geneigt ist. Der Vater empfindet und betrachtet daher seine Kinder nicht sowohl als selbständige Individuen wie als Ausstrahlungen, ja Teile seiner eigenen Persönlichkeit.

In der Gewalt über Leben und Tod der Kinder, wie sie das Recht der Naturvölker so vielfach dem Vater einräumt, in der patria potestas der ältesten römischen Zeit, kommt diese Anschauung am deutlichsten und stärksten zu Tage. Aber auch noch in unserer heutigen Gesellschaft bleibt ein Überrest davon im Gefühlsleben des Mannes zurück: ist ihm die Gewalt über Leben und Tod seiner Kinder entzogen, so empfindet er es doch als sein Recht und seine Pflicht, die äußere und innere Gestaltung ihres Lebens nach eigenem Gutdünken zu bestimmen. Dieser väterliche Instinkt braucht an sich genommen durchaus nicht egoistisch zu sein in dem Sinne, daß der Mann sein eigenes Wohl über das seiner Kinder setzte. Im Gegenteil, er ist sehr häufig eine Äußerung des Pflichtgefühls. Der Vater fühlt sich verantwortlich für sie, und was könnte er Besseres für sie thun als das, was für ihn nützlich oder schädlich, gut oder böse ist oder war, unmittelbar auf ihr Dasein zu übertragen? Daher sind denn die meisten Väter nicht imstande, die Entwickelung ihrer Kinder anders als in einem beständigen Vergleich mit ihrem eigenen Lebensgang zu betrachten und zu behandeln; und je nachdem sie mit diesem letzteren zufrieden sind oder nicht, treten sie uns in zwei Typen entgegen, die wohl jedem von uns aus der Erfahrung bekannt sind.

Die Einen, — die Selbstzufriedenen, — haben keinen andern Wunsch als das Leben und Wesen ihrer Kinder dem ihrigen möglichst gleich zu machen. Ist es dem Vater in der Jugend etwa schlecht gegangen, so „soll der Junge sich auch placken“; — er wird gezwungen, mancherlei zu entbehren, was ihm vielleicht nicht nur angenehm, sondern auch förderlich wäre, er wird früh genötigt, sich Geld zu verdienen, selbst wenn die Verhältnisse gestatten würden, daß er seine Kräfte besser verwerten könnte. Was aber der Vater nicht entbehrt hat, das braucht auch der Sohn nicht zu missen: hat jener in der Jugend „Dummheiten gemacht“, „sich ausgetobt“, und wie die üblichen Wendungen sonst lauten, so darf der Sohn dasselbe thun: daß es ihm ebensowenig schaden wird wie jenem, wird von vornherein angenommen. Er wird auf dieselbe Universität, womöglich in dieselbe Verbindung geschickt, wie einst der Vater: ob in dem Menschenalter, das dazwischen liegt, nicht beide Einrichtungen ihren Charakter verändert haben, danach wird nicht gefragt. Noch häufiger jedoch finden wir den entgegengesetzten Typus, den der Unzufriedenen: da soll nun der Junge mit Gewalt das Gegenteil von alle dem thun und erleben, was der Alte durchgemacht hat. Der Vater verbietet ihm, seinen Beruf zu ergreifen, da er die Schattenseiten desselben besser kennt als die anderer Berufsarten; er sucht ihm peinlich die Fehler fern zu halten, die er selbst einst gemacht, auch solche, vor denen man junge Menschen nicht hüten kann, vielleicht auch nicht hüten sollte: kurz er sucht ihm alles zu ersparen, was ihn selbst einst gehemmt und behindert hat. Anschaulich drückt das der Dichterpädagoge Rückert aus:

Jeden klein und großen
Stein in dieser Flut,
Dran ich mich gestoßen
Selber bis aufs Blut,
Möcht ich aus dem Weg dir räumen, junge Brut!

Berechtigt ist diese Empfindung gewiß, und jene erste kaum minder: wer wollte dem Vater verwehren, seine eigenen Er-

fahrungen seinen Kindern zu gute kommen zu lassen? Gewiß, er darf, ja, er soll sie benutzen, aber sie dürfen ihn nicht beherrschen, ihm nicht den Einblick in das besondere Wesen und die eigenen Bedürfnisse seines Kindes versperren. Gewisse Erfahrungen muß jeder für sich selbst machen, gewisse Fragen jeder für sich selbst lösen; man kann sie keinem ersparen. Was für den Vater förderlich gewesen ist, braucht es für den Sohn noch lange nicht zu sein, und umgekehrt: was jenen aus seinem Wege abgelenkt hat, kann für diesen eine Förderung, einen Kraftzuwachs bedeuten. Das wollen die meisten Väter nicht einsehen; sie sehen ihre Kinder nur unter den Gesichtspunkten ihres eigenen Wesens und Empfindens und sie verlangen, bewußt und unbewußt, daß auch jene dieses Empfinden teilen. Daher erklärt sich denn auch die Gereiztheit, welche sie zumeist dem Widerspruch, der abweichenden Meinung oder gar Willensrichtung ihrer heranwachsenden Söhne entgegensetzen. Reizbarkeit aber und Empfindlichkeit erschweren an sich schon jede Erziehung; es giebt keine schlimmere Eigenschaft für den Erzieher als Empfindlichkeit, sie macht nicht nur ungerecht, sondern auch schwach, oder vielmehr sie ist schon ein Ausfluß der Schwäche, zwar nicht gegen den Zögling, wohl aber gegen sich selbst.

Wer sich über seinem Zögling nicht selbst zu vergessen vermag, der ist kein Pädagoge. Wer sich von seinem eigenen Wesen nicht soweit loslösen kann, daß er in seinem Kinde das fremde Individuum und seine Bedürfnisse erkennt und achtet, der kann unmöglich den Aufgaben gerecht werden, die uns als die höchsten aller Erziehung entgegengetreten sind: er vermag weder die Persönlichkeit als solche auszubilden und ihrem eigenen Wesen und Wert nach auszugestalten, noch vermag er das Verhältnis des Zöglings zur Gemeinschaft so zu begründen, daß es für beide Teile ersprießlich wird. Wo dieses Verhältnis freilich, wie eben auf niederen Kulturstufen zumeist, durch das eine Wort Unterordnung in unbedingtem Sinne bezeichnet wird, da mag auch die unbegrenzte väterliche Gewalt der geeignete Weg sein, es zu begründen. Wo es sich aber

darum handelt, daß neben und in der Gemeinschaft auch die Einzelpersönlichkeit zu ihrem Rechte kommt, wo man freie Männer erziehen will, da ist kein Zwang am Platze, und die Autorität darf niemals in Brutalität ausarten.

Dies letztere nun freilich ist auch bei uns noch nicht selten, besonders in den Familien des mittleren Bürgerstandes. Die Folgen einer solchen Erziehungsmethode sind klar und unausbleiblich: entweder der junge Mensch wird von vornherein in seinem innersten Lebensnerv und -Trieb gebrochen und verkrüppelt; oder er wird in eine Opposition gegen den Vater getrieben, die oft um so entschiedener und tiefer empfunden wird, als sie sich äußerlich nicht hervorwagen darf. Zahlreiche Beispiele habe ich erlebt, wo der heranwachsende Sohn gegen den Vater eine Abneigung empfand, die an Haß grenzte oder doch nur durch „die fromme Scheu", die der Jugend eigen ist, durch Gefühle der Verpflichtung und Dankbarkeit, verhindert wurde, sich über ihre Natur klar zu werden. Und wenn sich im Laufe des Lebens auch das Verhältnis auszugleichen, der Gegensatz milder zu gestalten pflegt: er war doch einmal da und wirft seine Schatten dauernd auf das Gefühlsleben beider Teile.

Aber es ist keineswegs immer äußere Härte und Gewalt, was Väter selbständigen Willensregungen ihrer Kinder entgegensetzen. In den oberen Schichten der bürgerlichen Gesellschaft, gerade bei geistig hochstehenden Persönlichkeiten findet man oft eine Methode, die weit sanfter verfährt, schroffe Gegensätze gar nicht aufkommen läßt und gerade dadurch sicherer ihr Ziel erreicht. Wir dürfen sie, im Rückblick auf oben Gesagtes, als suggestive Methode bezeichnen. Was man einem Kinde früh genug einflößt, was man ihm häufig genug wiederholt, das hält der junge Mensch gemeinhin für seine eigene Ansicht, für seine eigene Willensrichtung. In dieser Weise überträgt die erziehende Generation einen großen Teil ihrer Überzeugungen auf die nachfolgende: Religion, Glauben, sittliche Grundsätze, nationale Überlieferungen. Innerhalb bestimmter Grenzen ist dieses Verfahren für jede Erziehung unentbehrlich und daher auch durchaus berechtigt; aber diese

Grenzen überschreitet der Erzieher, der es bis zu der Absicht treibt, eigenen Willen, eigene Werturteile in seinem Zögling gar nicht erst aufkommen zu lassen. Denn freilich ein überlegener und geschickter Vater vermag das ganze Leben seines Kindes auf diese Weise von der Bahn, die ihm die Natur vorgezeichnet hat, abzulenken; er vermag den Willen und das Denken desselben zu Gunsten seiner eigenen Zwecke zeitweilig oder dauernd lahm zu legen. Einen extremen Fall dieser Art schildert der schwedische Schriftsteller Kjelland in seinen beiden Romanen Gift und Fortuna, aber ähnliche Fälle hat wohl jeder schon gesehen, der ins Leben zu sehen versteht. Den Beruf etwa, den ein weltkluger Vater für seinen Sohn bestimmt hat, weiß er ihm als selbstverständlich, ja als selbstgewählt erscheinen zu lassen, auch dann, wenn Verstandes- und Willensanlagen den jungen Menschen in ganz entgegengesetzte Richtung weisen. Zuweilen gelingt das: es giebt Fälle, wo der Mann, der auf diese Weise in einen fremden Beruf hineingedrängt ward, niemals zu einem deutlichen Bewußtsein davon kommt, daß ein anderer besser für ihn gepaßt, ihn mehr befriedigt oder zu höheren Erfolgen geführt hätte: er schiebt dann wohl auf zufällige Umstände, auf äußeres Mißgeschick, was in Wirklichkeit die Folge einer verfehlten Wahl ist. Zuweilen auch kommt der junge Mensch noch rechtzeitig zum Bewußtsein: er „sattelt um“ und erkennt nun erst nachträglich, wie es mit der Freiheit seiner Wahl eigentlich bestellt gewesen ist. In diesen beiden Fällen verläuft die Sache verhältnismäßig günstig; aber es giebt auch Vorkommnisse, wo das Leben geradezu von vornherein zerstört und ausgehöhlt wird, dadurch daß ihm das eigentliche Ziel, auf das die Natur es hingewiesen, genommen oder verfälscht wurde. Wehe dem Vater, der das Leben seines Sohnes auf diese Weise, wenn auch in bester Absicht, vergiftet und zerstört hat! doppelt wehe ihm, wenn der Sohn zu spät, um noch zu ändern und zu heilen, zur Erkenntnis dessen kommt, was hier eigentlich geschehen ist! Mir ist ein solches Leben bekannt: es war das eines pflichttreuen Schülers und Studenten, eines

ebenso pflichttreuen Beamten, und doch fehlte ihm jedes innere Streben, jedes innerliche Interesse am Beruf, an Menschen, ja an der eigenen Weiterbildung; seinen einzigen wirklichen Inhalt bildete, soweit ein solcher vorhanden war, die Opposition gegen den Vater und Erzieher, das Streben, sich von allem loszumachen und loszusagen, was Kindheit und Jugend gebunden und gefesselt hatte. Freilich auch dies Streben äußerte sich schwächlich und matt, in fremder Kälte, nicht in leidenschaftlichem Haß, zu dem die entnervte Natur längst die Kraft verloren hatte.

Das ist ein extremer Fall, aber gleichwohl ein typischer. Die meisten Väter lasten auf ihren Kindern; die meisten Söhne haben, wenn sie eigene Wege gehen wollen, in schrofferer oder milderer Form einen Kampf mit dem Vater zu bestehen. Nur freilich, daß nicht jeder Jüngling dazu veranlagt, nicht jeder gewillt ist, den Kampf durchzuführen, daß vielen, ja vielleicht den meisten, aber jedenfalls nicht den besten und kraftvollsten Naturen der Druck willkommen ist, der ihnen die eigene Wahl erspart. Aber auch diese schwächeren Naturen sollte eine rechte Erziehung zu stärken suchen, statt sie umzubiegen und zu unterdrücken.

Wer wahrhaft erziehen will, der muß nicht Menschen nach seinem Bilde formen wollen: er muß Achtung vor der fremden Eigenart, Freude an ihr haben, auch wenn sie sehr anders gestaltet ist als seine eigene. Diesen Respekt vor der Eigenart des Zöglings empfindet der fremde Erzieher leichter als der eigene Vater; aber auch der Vater wird ihn empfinden, wenn er verständig und liebevoll ist, wenn er sich klar macht, daß der natürliche Instinkt ein Irrtum ist, der ihn im Sohne nur die Wiederholung, die Fortsetzung des eigenen Ich erblicken läßt. Die Natur wiederholt sich niemals schlechtweg, und der innere Zusammenhang zwischen Vater und Sohn, so eng er ist, er ist keine übernatürliche Einheit, wie es Schopenhauer meinte. Sich selbst zu dieser Anschauungsweise zu erziehen ist die Grundbedingung für jeden Vater, der wahrhaft Erzieher seiner Kinder werden will: Freiheit der Entwickelung ist es, was der junge Mensch bedarf, ihm diese Freiheit zu lassen

ist die Pflicht der Erziehung. Das und nichts anderes ist es, was Goethe mit den berühmten Worten meint:

„Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste, und jeglichen lassen gewähren.“

Und noch entschiedener drückt Goethe die Gedanken, die unserer Betrachtung vorgeschwebt haben, im Wilhelm Meister aus, wo er sagt: „Ein Kind, ein junger Mensch, die auf ihren eigenen Wegen irre gehen, sind mir lieber, als manche, die auf fremden Wegen recht wandeln. Finden jene, entweder durch sich selbst oder durch Anleitung, den rechten Weg, das ist den, der ihrer Natur gemäß ist, so werden sie ihn nie verlassen, anstatt daß diese jeden Augenblick in Gefahr sind, ein fremdes Joch abzuschütteln und sich einer unbedingten Freiheit zu übergeben.“

Aber wie — so höre ich ungeduldig fragen — ist es nicht schrankenlose Schwäche und Nachgiebigkeit, was hier gepredigt wird? Besteht Erziehung darin, daß man seinen Kindern den Willen läßt? und heißt das, was hier verlangt wird, nicht einfach den eigenen Willen und die bessere Einsicht den unreifen Regungen seiner Kinder unterordnen?

Keineswegs jedoch ist es so gemeint, vielmehr gilt es auch hier, wie in allen menschlichen Dingen, die richtige Mitte zu treffen. Eine Zeit, die an schwächlicher Toleranz litte, würde man zu energischer Strenge mahnen müssen: unserer heutigen deutschen Erziehung, die an einer gewissen Enge und Gebundenheit leidet, muß man Freiheit predigen. Überall soll man sich selbst und andere mit richtigem Maß messen, aber nicht sich selbst ohne weiteres zum Maß für alles andere machen wollen. Freiheit der Eigenart — das heißt nicht Zügellosigkeit der Instinkte; Selbständigkeit der Überzeugungen, das heißt nicht willkürliche Zerfahrenheit der Meinungen. Die Grenze zwischen beiden wird im ganzen und im einzelnen jedem verständigen Erzieher deutlich sein; in den meisten Fällen empfindet sie auch der Zögling sicher genug, wenn nur der Erziehung auf

die rechte Weise durch die Gewöhnung vorgearbeitet ist. Denn dann sind seine Triebe schon von vornherein in gerade Richtung geleitet, sie sind davor geschützt, ihre Ufer zu überfluten und die Dämme zu durchbrechen. Freilich finden wir oft in den ersten Stadien der Erziehung lässige Nachgiebigkeit, in den späteren starre Gebundenheit. Denn die Mütter neigen gemeiniglich zur Schwäche, die Väter zur Strenge. Umgekehrt aber sollte es sein: Strenge in der Gewöhnung, Freiheit in der weiterentwickelnden Erziehung.

Aber auch was zu verhindern, zu unterdrücken ist, erkennt der Erzieher mit weit sichererem Blicke, unterbindet er mit weit festerer Hand, wenn er die Eigenart seines Zöglings kennt und achtet, wenn er eben diese Eigenart in ihrer besten und höchsten Form, nicht aber seine Persönlichkeit mit ihren zufälligen Schranken zum Maßstab nimmt. Nicht nach der Schablone beschneiden, das heißt noch nicht jeden geilen Schößling wild wachsen lassen. Wer seine Kinder zu beobachten, zu achten versteht, der weiß, was ihnen zu gewähren, was zu verbieten ist, nicht aber weiß es der Mann der allgemeinen Grundsätze und der Autorität, der das eigene Wesen im Kinde nicht sieht oder nicht sehen will, weil er alles Eigene als Auflehnung betrachtet. Und junge unverdorbene Menschen haben ein tiefes Gefühl für das, was ihrer Eigenart, ihrem wahren Nutzen förderlich ist; selbst wenn es ihnen im Augenblick als lästige Beschränkung erscheint, wissen sie es innerlich sehr wohl von dem zu unterscheiden, was sie als fremdartige Willkür und ungerechten Druck empfinden.

Väter sind noch nicht Erzieher, aber sie vermögen sich selbst zu solchen zu erziehen. Und nur wo das geschieht, da wird der natürliche Gegensatz zwischen den Generationen innerlich überwunden; nur da kann eine wahre Freundschaft zwischen Vater und Kind erstehen, die doch allen Eltern als Ziel ihrer Thätigkeit vorschwebt, wie denn die Freundschaft zwischen Erzieher und Zögling immer eines der höchsten aller menschlichen Verhältnisse bleiben wird.



Sechstes Kapitel.

Der Lehrer.

Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben.

Herbart.

Unser Schulwesen, im ganzen übersehen, beruht bekanntlich auf der Zweiteilung, welche durch die Namen Volksschule (Elementarklassen) und höhere Lehranstalten bezeichnet wird. Eine grundlegende Verschiedenheit des Lehrstoffes wie der Unterrichtsmethode scheidet beide, und daher ist auch die Vorbildung der Lehrer und dem wiederum entsprechend ihre soziale Stellung durchaus verschieden.

Diese Scheidung entspringt der geschichtlichen Entwickelung unseres Bildungswesens: sie ist nicht von oben herab, sei es durch eine willkürliche, sei es durch eine planvoll überlegte Gesetzgebung eingeführt worden; sie hat sich vielmehr im Laufe der Zeit langsam und von innen heraus vollzogen und stetig gefestigt. Durch die bestimmte und in sich geschlossene Form, die der Ausbildung der Volksschullehrer seit Pestalozzis Wirksamkeit zugewiesen ist, durch die Reihe von Regierungsverordnungen, welche im Laufe des vergangenen Jahrhunderts die Prüfungen, die Verpflichtungen, die Gehälter und Titel der Oberlehrer bestimmt haben, sind die beiden Stände nicht erst geschaffen; wohl aber sind sie hierdurch in ihrer Verschiedenheit endgiltig festgelegt; jeder von beiden Berufsständen ist als solcher anerkannt und damit auf eine bestimmte soziale Stufe gehoben.

Und in der That entspricht diese Scheidung dem Wesen der Sache: sie entspringt im letzten Grunde jenem tiefliegenden Unterschiede, der sich uns im dritten Kapitel dieses Buches des Näheren dargestellt hat: dem Unterschied zwischen der Gewöhnung als der Grundlage und der Erziehung im höheren Sinne als der Fortsetzerin und Vollenderin der Jugendbildung.

Schon die allgemeinen Betrachtungen jenes Kapitels haben uns gezeigt, daß die Schule sich nicht auf die Übermittelung von Kenntnissen beschränken kann, daß sie vielmehr mit der intellektuellen Bildung im weitesten Sinne des Wortes auch ein gut Teil der Charakterbildung untrennbar verbindet. Wie die Ausbildung der Gesinnung und des Willens, so setzt auch die des Wissens eine sittliche Gewöhnung voraus, ohne die sie nicht Boden fassen noch haften kann; ohne die Gewöhnung zur Arbeit, zur Sammlung, zur Pünktlichkeit und zur Disziplin ist keine Schule denkbar. Diese Grundlage aller Schulerziehung nun muß, wenn sie auch im Laufe der gesamten Schulzeit weiter ausgebildet und gesichert wird, doch in ihren wesentlichsten Zügen bereits in den ersten Jahren gegründet und festgelegt werden. Die Gewöhnung in diesem Sinne zu schaffen ist somit die erste Aufgabe, die dem Elementarunterricht zufällt. Und das Lehrgebiet, dem er gewidmet ist, umfaßt ebenfalls mehr eine technische und intellektuelle Gewöhnung als eigentlich theoretisches Wissen: sind seine Gegenstände doch vorwiegend, ja fast ausschließlich technischer Natur: Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen. Auch hier also ist Einübung, Festigung des unbewußten Könnens, der mechanischen Sicherheit das Lehrziel. Daneben ist der eigentliche Wissensstoff relativ gering. Die Volksschule kann im Verhältnis zu der Reihe von Jahren, die sie den Schüler in Anspruch nimmt, ihm nur einen kleinen Kreis positiver Kenntnisse vermitteln, und die höhere Schule setzt zu Beginn eigentlich gar kein positives Wissen voraus.

Man sieht: es sind ganz besondere, abgegrenzte Aufgaben, welche dem Elementarunterrichte zufallen; und es erhellt ohne

weiteres, daß auch an den Lehrer dieser Stufe ganz besondere Anforderungen zu stellen sein werden, Anforderungen, die zwar in gewissem Maße jedem Pädagogen gelten, aber doch für den Lehrer der oberen Klassen nicht die gleiche, zum mindesten nicht die ausschließliche Bedeutung haben wie für den, dem die ersten Schuljahre des Kindes anvertraut sind. Hierüber seien zunächst einige Bemerkungen gestattet.

Jeder Lehrer bedarf der Geduld, allein der der untersten Stufe sicherlich am meisten. Hundert kleine Unarten muß er den Kindern abgewöhnen, langsam, Schritt für Schritt eine Gewöhnung begründen, die sich aus hundert kleinen Gewohnheiten zusammensetzt, hundert kleine Einzelheiten muß er bis zum mechanischen Drill einprägen. Und das alles möglichst ohne Zwang und Strafen, ohne Härte und Schroffheit; denn auf dieser ersten Stufe schon den Kindern die Schule und das Lernen zu verleiden, wäre ein Fehler, der schwer wieder gut gemacht werden könnte, und den auch die größten äußeren Lehrerfolge nicht aufwiegen würden.

Jede Art von Schulunterricht fordert von dem Lehrer Selbstbeschränkung und Entsagung: nicht was ihn interessiert, nicht was er lehren, auch beiher wohl durch Lehren lernen möchte, darf er unterrichten, sondern nur was seine Zöglinge brauchen, was ihnen notwendig und nützlich ist. Diese Entsagung hat auch der wissenschaftliche Lehrer noch auf der obersten Stufe der Schule zu üben. Allein in weit höherem Maße erscheint sie als bestimmende und bindende Pflicht im Anfangsunterricht. Auf elementare, zum großen Teil auf mechanische Thätigkeiten hat der Lehrer alle seine Kräfte zu verwenden; in dem Stoffe, den er zu lehren hat, ist wenig oder nichts, was sein Interesse reizen oder spornen könnte. Und dabei liegt die Versuchung, höher zu greifen als es für die nächsten und notwendigsten Ziele zuträglich ist, gerade dem Elementarlehrer nahe; das bringt sowohl von innen heraus die Art seiner Thätigkeit mit sich als von außen der Vergleich mit dem höheren Lehrerstande, der sich ihm begreiflicherweise leicht aufdrängt. Den eigenen Wissenskreis zu erweitern ist

gewiß ein berechtigtes Streben gerade für den Lehrer, und die Versuchung, das eben Gelernte im Unterricht anzubringen, ist menschlich und natürlich genug; ebenso menschlich und natürlich ist es auch, daß man es dem akademisch gebildeten „Kollegen“ gerne gleich thun möchte. Und doch ist das erstere hier meist vom Übel, das zweite aber immer: nichts kann sachliche Leistungen mehr beeinträchtigen als ein impotenter Ehrgeiz, der höher hinaus will, als es die Sache zuläßt.

Der einzige Ersatz, der den Mangel an Interesse für den Gegenstand aufwiegen kann, ist das Interesse für die Schüler; und dieses Interesse ist in der That dasjenige, was dem Elementarlehrer alles andere ersetzen muß. Sein Verhältnis zu seinen Zöglingen, zu seiner Klasse ist es, was seiner Thätigkeit allein Wert und Reiz zu verleihen vermag. Keine Erzieherthätigkeit ist ohne Liebe denkbar, aber auf der untersten Stufe ist sie geradezu alles. Und diese Liebe soll unentwickelten kleinen Geschöpfen gezollt werden, deren Eigenart, zumal unter dem Zwang der Schule, noch durchaus gebunden erscheint: sie kann noch nicht dem einzelnen Individuum, sie muß der Gesamtheit, sie muß dem Kinde als solchem gezollt werden. —

Geduld, Entsagung, Liebe zu Kindern — wem fiele es nicht auf, daß die Eigenschaften, die hier verlangt werden, vor allem dem weiblichen Charakter eignen, daß sie bei Frauen häufiger als bei Männern gefunden werden? Und gewiß, wenn dem so ist, so ist es kein Zufall: haben uns doch bereits unsere allgemeinen Betrachtungen gezeigt, daß überall unter naturgemäßen Verhältnissen die Gewöhnung Aufgabe der Frauen, der Mütter ist. Damit soll nun nicht gesagt sein, daß ein Elementarlehrer kein rechter Mann sein könne oder dürfe, hat doch die Mutter Natur ihre Gaben nicht nach dem Schema des Geschlechtsunterschiedes verteilt, und ist doch die Liebe zu Kindern die allgemeinste und ursprünglichste Äußerung menschlichen Gefühlslebens überhaupt. Noch weniger soll behauptet werden, daß unsere männlichen Elementarlehrer ihren Platz nicht ausfüllen: das wäre ebenso unrichtig wie ungerecht. Wohl aber kann es

unsere Betrachtung nahe legen, die Frauen in weiterem Umfange, als das bisher bei uns in Deutschland zu geschehen pflegt, im Elementarunterricht auch der Knaben zu verwenden. Man könnte für die ersten Schuljahre sehr wohl das jetzige Verhältnis umkehren und, ohne die Männer geradezu auszuschließen, es doch zur Regel machen, den Anfangsunterricht überhaupt in die Hände von Frauen zu legen. In anderen Ländern geschieht das bereits regelmäßig, so für das erste Schuljahr wenigstens in Frankreich, und in Amerika wird die Lehrthätigkeit der Frauen sogar auch auf die oberen Stufen des höheren Unterrichts ausgedehnt. Dies letztere freilich ist unserem Gefühl fremdartig und mit Recht: Jünglinge werden naturgemäßer und besser von Männern erzogen. Warum man aber sechs- bis achtjährige Knaben nicht Frauenhänden anvertrauen soll, ist gewiß nicht einzusehen. „Der Unterricht bleibe lange Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt;" — so äußert sich Pestalozzi, der Begründer des heutigen Elementarunterrichts. Aber auch schon die antiken Völker, bei denen doch die höhere Erziehung nur den Knaben galt und nur den Männern zufiel, ließen ihre Kinder bis zum achten oder zehnten Lebensjahre in den Händen der Frauen. Vom sogenannten „schultechnischen" Standpunkt aus ist gewiß nichts gegen den Vorschlag einzuwenden: daß es Frauen nicht ebensogut wie Männern gelingen sollte, Knabenklassen in Ordnung zu halten, wird niemand behaupten wollen; es wäre wenigstens durch die Erfahrungen, die im Auslande regelmäßig und auch bereits bei uns in einzelnen großen Städten gemacht sind, im voraus widerlegt. Und die thatsächlichen Verhältnisse drängen geradezu auf diesen Vorschlag hin: auf der einen Seite wird über Mangel an männlichen Lehrern geklagt, auf der anderen ist eine Überfülle von wenig oder schlecht beschäftigten Lehrerinnen und Erzieherinnen vorhanden. Was läge näher als hier den Ausgleich dadurch herbeizuführen, daß man eben mehr Lehrerinnen beschäftigt? Die Vorbedingung wäre freilich, daß die Ausbildung der Lehrerinnen mit der der Lehrer auf gleicher Stufe stände, daß sie geradezu dieselbe wäre, vor allem, daß

auch sie sich, statt wie heute noch vielfach auf gedächtnismäßiges Einpauken von Thatsachen, Namen und Zahlen, in erster Linie auf die Entwickelung einer methodischen Lehrthätigkeit richtete. Wenn das aber der Fall wäre, so würde sich bald zeigen, daß die Frauen hier nicht hinter den Männern zurückstehen, ja daß ihnen die Natur manches mitgegeben hat, was diese nicht ohne Mühe erst erlernen und einüben müssen. Denn sicher hat auch hier das Wort Rousseaus seine Wahrheit: Toutes les facultés communes aux deux sexes ne leur sont pas également partagées; mais prises en tout elles se compensent.

Auf der Grundlage, welche die Gewöhnung gelegt hat, erwächst die intellektuelle Bildung im höheren Sinne, auf die Elementarschule folgt der wissenschaftliche Unterricht der gymnasialen Klassen.

Es ist ein feierlicher Tag, wenn der kleine Sextaner zum erstenmal stolzen und doch zaghaften Schrittes ins Gymnasium geht, und nicht ohne liebevolle Besorgnis pflegen ihm die Blicke der Eltern, der Mütter zumal, zu folgen. Welchen Händen vertrauen sie ihn an? Von der Mehrzahl der Familien, von den meisten bürgerlichen Berufsklassen ist der akademisch gebildete Oberlehrer durch eine breitere Kluft geschieden als der Schulmeister; macht ihn der Nimbus, der ihn umgiebt, nicht gerade glänzender noch anziehender, so verleiht er ihm doch etwas Fremdartiges, das eine Art von Respekt, richtiger vielleicht gesagt, von Scheu einflößt. Und doch erheben die Eltern auch hier berechtigte Ansprüche an die Persönlichkeit wie an die Thätigkeit der Männer, denen sie ihre Kinder anvertrauen, anvertrauen nicht nur zur Einübung technischer Fertigkeiten, nicht nur zu einer Gewöhnung, die in allen wesentlichen Bestandteilen gleichförmig und unerläßlich vorgezeichnet ist, sondern zur Entwickelung des Wissens, des Charakters, der Gesinnung, zur Erziehung im höchsten Sinne des Wortes.

Die Ansprüche, die ein Volk an seine Pädagogen stellt, die

Vorstellung, die es von dem Wesen und dem äußeren Auftreten eines Lehrers hat, ändern sich bedeutsam mit dem Wandel der Zeit und der Kultur. So treten im Laufe der Geschichte bestimmte Typen des Erziehers nacheinander hervor: durch innere Eigenschaften und Fähigkeiten, wie durch äußeres Auftreten und soziale Stellung scharf von einander geschieden. Es ist nicht ohne Reiz, sie in ihren Hauptzügen vor dem Auge vorbeiziehen zu lassen und es sei daher gestattet, kurze Zeit bei diesem historischen Überblick zu verweilen.

Als frühester Typus des Pädagogen erscheint fast überall der Priester. Er ist der Erzieher zunächst für seines Gleichen, doch mittelbar oder unmittelbar erstreckt sich sein bildender Einfluß aus dem Tempel und der Priesterschule auch auf die weiteren Kreise seines Volkes. Dieses Verhältnis tritt uns im frühen Altertum durchweg entgegen; aber auch noch in der Blütezeit des antiken Geistes trägt die Persönlichkeit und das Auftreten der großen Philosophen, der Begründer und Häupter der Philosophenschulen — man denke an Pythagoras, an Plato, an Epikur — vielfach ein priesterliches Gepräge, und das Verhältnis zur Schule und zu den Schülern gleicht dem des Priesters zu seiner Gemeinde. Freilich, es war stets ein unverhältnismäßig kleiner Teil der Jugend, der in diesen Philosophenschulen seine Bildung suchte und empfing, noch dazu vielfach Jünglinge und Männer, die sich in demselben Maße vom Leben abkehrten, wie sie sich der Philosophie zuwandten. Dennoch war der Einfluß, den z. B. in Rom die stoische und die epikureische Philosophie auf die oberen Gesellschaftsklassen der untergehenden Republik und der beginnenden Kaiserzeit ausübten, keineswegs gering. Eine eigentliche Volksbildung freilich, die einen bestimmten Wissenskreis umschlossen hätte, gab es im Altertum nicht, und ebensowenig gab es staatlich angestellte Lehrer und überhaupt berufsmäßige Erzieher. Alle höhere geistige Bildung wurde im späteren Griechenland sowohl wie in Rom von bezahlten Privatlehrern übermittelt.

Zu einer weit umfassenderen Macht wurde die priesterliche

Erziehung im christlichen Mittelalter. Die ganze Epoche hindurch lag alles, was Unterricht, alles, was Erziehung im höheren Sinne des Wortes heißt, in den Händen des Klerus: Universitäten wie Schulen und die Bildung des einzelnen Kindes aus vornehmen Häusern. Erst die Reformation machte diesem Zustand in seiner Allgemeinheit ein Ende: in den protestantischen wie in den katholischen Landen entwickelte sich ein weltlicher Lehrerstand, in den protestantischen statt der geistlichen Lehrer, in den katholischen neben ihnen. Aber noch heute nehmen die geistlichen Bildungsanstalten, nehmen Schulorden und geistliche Lehrer in allen katholischen Ländern eine gewichtige Stellung ein, und der Typus des priesterlichen Erziehers tritt uns dort, wenngleich nicht mehr in der Reinheit und umfassenden Bedeutung früherer Zeiten, noch lebendig und anschaulich vor Augen.

Worin besteht nun die Eigenart dieses Typus? worauf beruht seine Kraft und Wirksamkeit?

Das erste Kennzeichen des priesterlichen Erziehers ist eine gewisse Weihe und Würde, die auf ihm ruht und die ihn von den übrigen Menschen, von seinen Schülern sowohl wie von denen, die diese für gewöhnlich umgeben, entfernt. Die Berührung mit dem Göttlichen, sei es die Religion, sei es die Philosophie, verleiht ihm diese Weihe, die denn auch im äußeren Auftreten, in der Ruhe und Gemessenheit der Haltung, oft schon in der Kleidung zum Ausdruck kommt. Gewiß entspricht auch hier wie überall die Wirklichkeit nicht durchweg dem Ideal, dennoch aber wird auch heute noch derjenige, der geistliche Unterrichtsanstalten besucht, nicht ganz selten an dasselbe erinnert. Ich hatte einst Gelegenheit, einem Benediktiner, dessen Klassenunterricht ich beiwohnen durfte, ein Wort der Anerkennung über die Haltung seiner Schüler zu sagen. Und der alte Mann antwortete mir mit einem Gemisch von Milde und Würde, das mir einen tiefen Eindruck hinterlassen hat: „Es sind gute Jungen, — und dann haben sie auch Respekt vor meinem Kleid.“

Aber es ist doch nicht nur die Würde der äußeren Haltung,

worauf der Einfluß des priesterlichen Pädagogen beruht; es kommen Eigenschaften innerlicher Natur hinzu. Der Priester, der Weise, wenn sie wirklich das sind, was diese Namen sagen, kennen die Seelen der Menschen und wissen sie zu lenken. Es eignet ihnen ein Zug von Herrschergabe und Herrschergröße, — eine Herrschergröße, die nicht von dieser Welt ist. Denn das ist schließlich das Entscheidende: der Weise wie der Priester, beide stehen mit freiwilliger Entsagung dem Leben fern; das Leben hat kein praktisches, kein persönliches Interesse für sie; der priesterliche Erzieher verlangt nichts, als der Sache zu dienen, der er angehört, und Männer zu bilden, die dermaleinst derselben Sache dienen sollen. Er muß ein Vorbild selbstlosen Idealismus sein: hierdurch erweckt er mehr als Respekt vor seinem Kleide; er erweckt verehrende Hingabe, die zugleich einer erhabenen Sache und ihrem würdigen Vertreter gilt.

Freilich, es ist klar, daß dies Ideal innerer Größe und Überlegenheit seltener verwirklicht wird als das der äußeren Haltung und Würde; es ist gewiß, daß der Typus des priesterlichen Erziehers in seiner Reinheit immer nur selten und heute seltener als je auftreten wird. Dem katholischen Unterrichtswesen ist seit der Reformation ein häßlicher Zug von streitbarer Tendenz und Propagandamacherei eigen, der selbstverständlich nicht bei jedem einzelnen seiner Vertreter hervortritt, aber doch die ganze Einrichtung allzusehr beherrscht, als daß sich ihm viele entziehen könnten. Der Protestantismus aber kennt keine Priester, sondern nur Prediger; und das Erziehungswesen wie die Erzieher haben unter seinem Einfluß neue Gestalt gewonnen. Im Konfirmationsunterricht wird unter günstigen Verhältnissen das Ideal des priesterlichen Lehrers und Erziehers noch lebendig; den Unterricht in seiner gesamten Gestalt beherrscht es längst nicht mehr. Nur ein Zerrbild des priesterlichen Pädagogen hat der Protestantismus hervorgebracht: es ist der unterrichtende Theologiekandidat, der vom dreißigjährigen Kriege ab bis gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts den Lehrstand hauptsächlich

bildete, — auch er weltabgewandt, aber zumeist nicht aus freiwilliger Entsagung, sondern aus Not; hungernd und dürftig, demütig nicht nur vor Gott, sondern auch vor den Menschen, ein Bild des Druckes, der auf dem deutschen Leben lastete. Er übte die pädagogische Thätigkeit als einen Notbehelf, noch dazu meistens interimistisch, nicht als Lebensberuf, und brachte in der Regel weder Geschick noch Neigung dazu mit. Und doch auch hier leuchtet nicht selten aus unscheinbarstem Gewande ein echter Idealismus rührend hervor und erinnert an das Urbild, das klägliche Verhältnisse in den Staub gezogen haben. —

An die Stelle des priesterlichen Erziehers, den die Reformation zurückdrängte, setzte die gleichzeitige humanistische Bewegung den Typus des gelehrten Lehrers. Das Bindeglied zwischen beiden bilden deutlich erkennbar die „großen Rektoren" der ersten protestantischen Gymnasien, ein Sturm, ein Trotzendorf. Mit der Würde des Priesters, der die Seelen beherrscht, verbinden sie das wissenschaftlich-ästhetische Interesse des Philologen. Aber die Mehrzahl der humanistischen Lehrer wird von diesem letzteren ausschließlich erfüllt, und dieselbe Erscheinung zeigt sich bei der Erneuerung, die der Humanismus im achtzehnten Jahrhundert durch Friedrich August Wolf und die Seinigen erfuhr. Damals erstand an Stelle der Theologiekandidaten aufs neue der Typus des Gelehrten als Lehrer: aus ihm ist der Gymnasiallehrerstand hervorgegangen, wie aus dem Neu-Humanismus das erneute Gymnasium.

Zwei Momente sind es, die das Wesen der humanistischen Erziehung begründen: einmal der Einfluß der wissenschaftlichen Arbeit selbst, insbesondere der philologischen, auf die Entwickelung der geistigen und sittlichen Kräfte und zweitens der Wert, der den Ergebnissen dieser Arbeit innewohnt, die Bedeutung also, welche eine lebendige Anschauung des klassischen Altertums, das Verständnis seiner künstlerischen Schöpfungen und seiner vorbildlichen Charaktere, für Phantasie und Gemüt dessen gewinnen muß, der sich in sie versenkt. Die Beziehung

zur realen Welt, zum praktischen Leben fehlt dem Humanismus genau so wie der Scholastik, aber an die Stelle der Religion und der Philosophie ist die Wissenschaft getreten, deren Geist die Seele des Erziehers wie die des Zöglings erfüllen soll.

Dem entspricht nun auch der Typus des gelehrten Erziehers, wie er in den ersten zwei Dritteln des abgelaufenen Jahrhunderts die Schulen beherrschte und den höheren Lehrerstand gestaltete. Meistens aus niedrigen, fast immer wenigstens aus kleinen Verhältnissen hervorgegangen — ein Rest des Theologiekandidatentums —, auf kleinen, weltabgeschlossenen Universitäten vorgebildet oder in der Großstadt durch Mangel an Mitteln auch wohl an Neigung dem großen Leben entzogen, zeigen auch die Gymnasiallehrer der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts eine ähnliche Weltabgeschiedenheit wie die priesterlichen Erzieher früherer Zeit. Aber die Höhe und Würde des Priestertums fehlt; der Oberlehrer ist meistens verheiratet, lebt in engen, kleinen Verhältnissen; die Außenseite, seine Erscheinung, sein Auftreten zeigen nur selten etwas von herrschender Würde, vielmehr prägt sich eine gewisse Enge und Kleinlichkeit oft genug darin aus. Seine Weltabgeschiedenheit ist zu gleicher Zeit Unkenntnis des Lebens: es fehlt die überlegene Kraft, welche die Seelen durchdringt und sie zu lenken weiß. Alles das muß die Überlegenheit ersetzen, die ihm sein Wissen und seine Arbeit verleihen. Das Wissen um eine fremde, längst untergegangene Welt, der doch ein hoher Wert auch für das Leben der Gegenwart zukommt, giebt selbst der Unkenntnis dieser Gegenwart etwas Imponierendes: der Jünger des Humanismus zieht dem Wertloseren das wahrhaft Wertvolle vor, seis auch um den Preis alles Praktischen, äußerlich Erreichbaren; er ist reich und glücklich in der Anschauung des Höchsten und Schönsten, was die Menschheit hervorgebracht hat, ob er auch äußerlich arm und von allem, was Glanz und Ehre heißt, ausgeschlossen bleibe. Aber diese Versenkung in eine fremde Kultur, dieser Reichtum der Anschauung und des inneren Lebens ist nur durch harte, angestrengte Arbeit zu erkaufen, die auf Schritt und Tritt strenge Selbstzucht und Entsagung

erfordert. Und diese Strenge der Selbstzucht, diese Freudigkeit und Regelmäßigkeit der Arbeit wirkt vorbildlich und im besten Sinne des Wortes erzieherisch auf die Jugend, selbst da, wo Geist und Phantasie des gelehrten Erziehers nicht hinreichen sollten, um das Wissen wirklich lebendig zu machen und das Gelernte mit Leben und Anschauung zu erfüllen.

Ich erinnere mich dankbaren Herzens eines meiner Lehrer, der nun schon seit einer Reihe von Jahren im Grabe ruht: ein unscheinbarer hagerer Mann, dessen Gesicht durch einen runden Schifferbart etwas Handwerkermäßiges erhielt. Er trug Pulswärmer statt der Manschetten und eine große schwarze Kravatte, die bis unters Kinn gewickelt war, statt des Oberhemdes und des Kragens: außer bei Begräbnissen und an hohen Schulfesten habe ich nie weiße Wäsche an ihm gesehen. Er wohnte in einem alten Hause im obersten Stockwerk; seine Frau und deren Schwester besorgten alle Hausarbeit bis auf die gröbste herab. Sein Unterricht zeichnete sich keineswegs durch Geist oder Leben aus, er war im Gegenteil häufig genug herzlich langweilig, bis zur Pedanterie methodisch und umständlich; an keiner kleinsten Kleinigkeit ging er vorüber, eine einzelne Wendung beim Übersetzen erwog er minutenlang hin und her. Und doch hat das sichere und lückenlose Wissen, mit dem er den Gegenstand beherrschte, hat vor allem die absolute Gewissenhaftigkeit, mit welcher er den Unterricht und sich selbst beim Unterrichten behandelte, auf alle seine Schüler Eindruck gemacht; war er streng gegen uns, so hatten wir alle die Empfindung, daß er strenger gegen sich selbst war. Die gewissenhafte Selbstzucht zeigte sich auch in der Gerechtigkeit, mit der er all seinen Schülern begegnete, und die doch niemals zur Härte wurde. Wir haben nach Schülerart viel über den Mann gespottet, und doch war er allgemein geachtet, und es sind sicher nur wenige unter uns, deren Charakterbildung er nicht wohlthätig beeinflußt hätte.

Kommt nun zu diesen Eigenschaften, zu Wissen, Pflichttreue, Selbstzucht, im glücklichen Falle noch ein überlegener Geist, kommt Kraft der Phantasie und der Empfindung und

Weite der Gesichtspunkte hinzu, so ergiebt sich wohl ein edles und schönes Bild, ein Bild, das dem des priesterlichen Erziehers an Wert nicht nachsteht.

Und doch läßt sich nicht verkennen, daß der Typus des gelehrten Pädagogen, wo er der allein herrschende ist, Gefahren mit sich bringt, die nur zu leicht seine besten Wirkungen schädigen, ja geradezu aufheben. Der gelehrte Humanist, dessen wahre Welt eine große Vergangenheit ist, dessen einzige Vorbereitung für den Lehrerberuf im Bücherstudium besteht, läuft offenbar Gefahr, auch während seiner Lehrerlaufbahn besser in der Vergangenheit als in dem blühenden Leben um sich herum zurecht zu finden, er läuft Gefahr, in seinen Büchern zwar sehr gut, in den Seelen seiner Schüler aber sehr schlecht Bescheid zu wissen. Damit aber ist die erste Vorbedingung aller tieferen pädagogischen Wirksamkeit aufgehoben, und alle Vorzüge, die uns in den vorhergehenden Bildern entgegentraten, verwandeln sich in ihr Gegenteil: Wissenschaft bleibt jungen Menschen ein trockener Kram, wenn sie ihnen nicht in lebendiger, persönlich menschlicher Berührung nahe gebracht wird; Pflichttreue und Selbstzucht schrecken sie zurück, statt ihnen Achtung zu gebieten, wenn sie ihnen in abstrakter Schroffheit, ohne Empfindung für das Empfinden der Jugend entgegentreten; Gewissenhaftigkeit wird zu abstoßender Pedanterie, ideale Gesinnung zu unpraktischer Hilflosigkeit. Der Stubengelehrte als Lehrer erscheint neben dem humanistischen Erzieher, wie neben dem priesterlichen der hungernde Predigtamtskandidat.

Beides, Vorbild und Zerrbild, finden wir noch jetzt nicht ganz selten, zumal in der älteren Generation unserer Lehrerkollegien, aber sie sind im Aussterben und gehören, als Typus genommen, entschieden der Vergangenheit an. Und daß dem so ist, werden wir kaum bedauern. Das Gelehrtendasein, aus dem der humanistische Erzieher hervorging, der wissenschaftliche Idealismus, von dem er erfüllt war, entsprangen jenem Zeitalter, das im zweiten Kapitel charakterisiert worden ist, einem Zeitalter, in dem das äußere Leben des deutschen Volkes

kläglich darniederlag, und das im inneren Reichtum Ersatz suchte und fand. Es ist der Idealismus, dem der Dichter in der Mahnung Ausdruck gab: „Fliehet aus dem engen dumpfen Leben in des Ideales Reich!“ Gewiß, niemand darf den hohen Wert dieser erhabenen Gesinnung gering anschlagen, niemand wird den segensreichen Einfluß unterschätzen, den sie auf die Bildung unseres Volkes ausgeübt hat und auf die Bildung unserer Jugend heute noch ausüben kann und soll. Aber doch — wir sahen es bereits oben — haftet an der Einseitigkeit, mit der ein solcher Idealismus, und zumal der gelehrte Idealismus des Humanisten, die Außenwelt, das praktische Leben ablehnt, etwas Ungesundes: bei der rein intellektuellen Arbeit, bei einem Leben, das nur dieser gewidmet ist, verkümmern notgedrungen gewisse Seiten des Menschen, die dem vollen Menschentum nicht fehlen dürfen. Und dies mußte um so deutlicher hervortreten, als das äußere Leben Deutschlands sich veränderte, als ein freierer Luftzug hineinschlug und neue Kräfte erweckte. Nun war es die Studierstube, die im Gegensatz zum Leben leicht eng und dumpf erschien. Mit der Veränderung, die das Leben des deutschen Volkes in den letzten Jahrzehnten erfahren hat, mit dem Wandel der Anschauungen über Erziehung und ihre Ziele, hat sich auch das Werturteil verändert, nach dem das Bild des Erziehers bis dahin gemessen wurde. Die einseitige Schätzung der Gelehrsamkeit, der humanistischen zumal, hat einem vielseitigeren Bildungsideal Platz gemacht, und von dem Pädagogen verlangt man, daß er dieses Ideal bis zu einem gewissen Grade vorbildlich verwirkliche, daß er wenigstens vielseitig genug gebildet sei, um zu ihm hinzuführen. Dem entspricht es, daß dem Oberlehrerstande gesellschaftlich höhere Lebensbedingungen zugewiesen sind als früher, daß er nicht mehr wie einst von dem Leben der höheren Berufsklassen ausgeschlossen ist: er teilt ihren gesellschaftlichen Verkehr, ihre künstlerischen Genüsse, ihre Reisen. Schon die militärische Dienstpflicht verknüpft ihn mit dem praktischen Leben und hält der einseitig theoretischen Bildung ein Gegengewicht.

Mit dieser Hebung des Standes hängt es andererseits zusammen, daß die Vorbildung weit länger dauert, ja, daß schon der Beginn der pädagogischen Ausbildungszeit in ein späteres Lebensalter zu fallen pflegt als früher die Anstellung. Man darf behaupten, daß der neu angestellte Oberlehrer durchschnittlich bereits ein Mann ist, der nicht nur in seiner Wissenschaft Bescheid weiß, sondern das Leben bis zu einem gewissen Grade kennt und von der Welt etwas gesehen hat. So ist unausgesprochen und fast unbeabsichtigt, nur durch die Macht der geschichtlichen und sozialen Verhältnisse, ein neuer Erziehertypus an die Stelle des gelehrten Humanisten getreten: der des Mannes von Welt, der seine wissenschaftlichen Studien durch Erfahrungen und eigene Anschauungen ergänzt und der ein abgerundetes und vielseitiges Dasein anstrebt. Wie der Priester und der Weise seinem Zögling an der mystischen Weihe Anteil giebt, die er selbst empfangen hat, wie der Gelehrte seine Schüler zu der Strenge wissenschaftlicher Arbeit, aber auch zu den Freuden des Erkennens erzieht, die sein eigenes Leben ausfüllen: so will der weltmännische Erzieher seine Zöglinge für die Welt, für das Leben bilden; er will ihnen nicht nur das, was er theoretisch erlernt, sondern auch was er praktisch erfahren, was er in Welt und Kunst erschaut und genossen hat, zu gute kommen lassen. Er will, was er sie theoretisch lehrt, auch für ihr Leben fruchtbar machen; er will sie zu Menschen bilden, die in der Welt und im Leben stehen und nach einem Ausgleich der Kräfte, nach Abrundung der Persönlichkeit streben. Er will ihnen schon durch sein äußeres Auftreten das Vorbild eines weltmännisch gebildeten Mannes mit guten Formen geben.

Freilich auch hier steht das Zerrbild nahe dem Urbild; ja man darf sagen: je vielseitiger und reicher sich der Typus des Erziehers gestaltet, je mehr und verschiedenere Ansprüche an ihn gestellt werden, desto größer ist die Gefahr, eine dieser Richtungen übertreibend ins Verkehrte zu verfallen. Da erscheint der stutzerhafte Elegant, der mit Lackstiefeln und

modefarbener Kravatte in die Schule kommt. Da erscheint der „stramme“ Reserveoffizier, der das Ideal soldatischer „Schneidigkeit“ in den Klassenunterricht überträgt. Da erscheint endlich der korrekte „Lehrbeamte“, der seine Aufgabe so unpersönlich wie möglich erledigt und seine Würde durch vornehme Abgeschlossenheit zu wahren sucht. Und ist auch hier wie überall das ausgeprägte Extrem selten, die Richtung auf dasselbe ist häufig genug erkennbar. Dennoch wird man im ganzen in der Ausbildung des heutigen Erziehertypus gegenüber dem des gelehrten Pädagogen einen Fortschritt zu freierer und vielseitigerer Menschlichkeit erblicken dürfen. Das theoretische Wissen des Lehrers ist nicht unsicherer geworden, weil es sich mehr auf lebendige Anschauung und persönliche Erfahrung stützt, seine Pflichttreue ist nicht geringer, weil sie sich weniger pedantisch äußert: er stellt erlebtes Wissen und durchdachte Erfahrung in den Dienst der Jugend; er will mit seiner ganzen Persönlichkeit, nicht nur mit seiner wissenschaftlichen Arbeit vorbildlich wirken.

Haben wir nun mit den eben entworfenen Umrissen uns das Idealbild des Erziehers, wie es den verschiedenen Zeitaltern vorschwebte, vor Augen gestellt, so leuchtet es freilich ein, daß dieses Ideal uns in der Welt der Thatsachen ebenso selten und ausnahmsweise wie irgend ein anderes vollkommen verwirklicht entgegentritt. Es giebt die Richtung an, welche dem Bedürfnis eines Volkes, einer Zeit entspricht, das Ziel, welches dem Erzieher vorschwebt, wenn er an sich selbst arbeitet. Wie nahe er diesem Ziele kommt, wie weit er hinter ihm zurückbleibt, das hängt von persönlichen Anlagen und allgemeinen Verhältnissen ab, und verkennen läßt es sich nicht: gerade zu der Vollendung des zuletzt entworfenen Bildes muß eine Reihe von inneren Eigenschaften und äußeren günstigen Umständen zusammenkommen, die das Leben nicht allzu häufig hervorbringen wird. Aber einige Forderungen giebt es, die unter allen Umständen erfüllt werden müssen, wenn eine wirkliche Erziehung, ein erziehender Unterricht zu

stande kommen soll, Forderungen, die für jeden der geschilderten Typen gleichmäßig gelten und die wir daher insbesondere auch an den heutigen Pädagogen zu richten haben. Welches sind diese? Der Beantwortung dieser Frage wollen wir uns nunmehr zuwenden.

Ich rede hier nicht von Pflichttreue oder Liebe zum Beruf. Das sind selbstverständliche Dinge, die bei keiner Thätigkeit fehlen dürfen, wenn sie etwas taugen soll: der Richter und der Arzt, der Künstler und der Handwerker brauchen sie gerade so wie der Lehrer. Etwas anders steht es schon, wenn von dem Erzieher Begeisterungsfähigkeit, ja geradezu Begeisterung für seinen Gegenstand gefordet wird. Es ist freilich nur eine Temperamentseigenschaft, die hier in Rede steht: niemand kann sie sich geben, der sie nicht besitzt; und man wird andererseits nicht daran zweifeln, daß Klarheit des Erkennens und Geschicklichkeit der Darstellung auch ganz wohl ohne sie denkbar sind, ja durch eine gewisse Kühle der Betrachtungsart in den meisten Fällen geradezu gefördert werden. Denn die wünschenswerte Vereinigung: kalter Kopf und warmes Herz findet sich nun einmal verhältnismäßig selten. Allein soviel ist gewiß, daß die höchste Wirkung im Unterricht wie in aller Erziehung nur dann erreicht wird, wenn der Lehrer eine starke innere Wärme nicht bloß besitzt, sondern ihr auch Ausdruck zu geben vermag — das ist es nämlich, was hier eigentlich gemeint ist —, und wenn er somit imstande ist, die Begeisterung seiner Schüler zu entzünden. Wem diese Gabe fehlt, der wird auf jene höchste pädagogische Wirkung freilich von vornherein verzichten müssen. Allein auch er kann immer noch genug besitzen, was seine Lehrthätigkeit ihm selbst und anderen ersprießlich macht. Eine Grundbedingung für den Lehrerberuf ist somit der Enthusiasmus und die Fähigkeit der begeisterten Rede offenbar nicht.

Eine solche Grundbedingung nun aber und zwar, richtig verstanden, diejenige, welche alle anderen in sich schließt, ist es, was mit dem Worte Autorität bezeichnet wird. Ohne Autorität helfen dem Lehrer weder Geist noch Gaben, ohne sie ist keine

erzieherische Einwirkung und am wenigsten ein ersprießlicher Klassenunterricht möglich.

Von dem Wesen der Autorität und ihrer pädagogischen Bedeutung im allgemeinen ist bereits im dritten Kapitel die Rede gewesen. Die Wichtigkeit aber, die sie für den Lehrer im Schulunterricht hat, erheischt noch eine besondere Erörterung.

In aller Autorität liegt etwas Unmittelbares und Gefühlsmäßiges, ja es giebt ein Übergewicht, das ganz und gar hierauf beruht. Wie die Natur überhaupt einzelnen Menschen Gewalt über ihre Mitmenschen verliehen hat, so giebt es auch Lehrer, die vom ersten Augenblick an die Klasse, in die sie eintreten, beherrschen, ohne jede Gewaltanstrengung, mit ruhiger Selbstverständlichkeit und angeborener Sicherheit. Aber diese natürliche Autorität bildet nicht die Regel, sondern die Ausnahme, und es stände schlimm um den Anfänger im Lehrerberuf, wenn er ausschließlich auf die Alternative angewiesen wäre, ob er sie mitbringt oder nicht. Denn am Ende traut sie sich jeder zu; wenn er aber Gelegenheit hat, die Erfahrungsprobe zu machen, so ist es in der Regel für die Berufswahl zu spät, und er müßte sich, wenn die Probe schlecht ausfällt, mit den Qualen einer verfehlten Stellung abfinden. Allein zum Glück für die Mehrzahl der Lehrer steht die Sache nun doch nicht so, daß hier alles von den Gaben der Geburt abhinge. Autorität kann erworben werden, ja sie wird durch bestimmte Mittel unfehlbar erworben. Freilich, man täuscht sich leicht über die Natur dieser Mittel, und daher mag es kommen, daß soviele Lehrer der Autorität, der wahren und innerlichen wenigstens, entbehren und mit einer äußeren, durch disziplinarische Maßregeln erzwungenen Unterordnung vorlieb nehmen müssen.

Schwach steht es mit jedem Ansehen, das sich ganz oder vorwiegend auf gewaltsame Mittel stützt, auf Schreien, Strafen, Brutalisieren in irgend einer Form. Man kann sie in den unteren und mittleren Klassen nicht immer entbehren — auf der obersten Stufe muß man ohne sie auskommen —, aber sie müssen und werden von dem tüchtigen Lehrer nur in Ausnahmefällen

angewendet werden. Gewaltmittel nützen sich ab, und alles Schreien und Schimpfen, alle Disziplinarstrafen zumal verlieren ihre Schrecknisse, wenn sie alltäglich werden. Auf einige Zeit, und wenn der Lehrer konsequent ist und des Kriegszustandes nicht selber müde wird, sogar auf lange Zeit mögen sie immer noch hinreichen, einen äußerlichen Gehorsam zu erzwingen, aber dieser Gehorsam wirkt weder erzieherisch — da er eben erzwungen und widerwillig ist — noch ist auf seine Dauer mit Sicherheit zu rechnen. Mir schwebt auch hier ein lehrreicher Fall aus meiner eigenen Schülerzeit vor Augen. Einer unserer Lehrer hatte sich von seinem Eintritt in die Anstalt an durch ein rauhes, ja brutales Wesen, durch häufige und empfindliche Strafen in den Ruf unerbittlicher Strenge gebracht; seine Stunden waren Muster an Disziplin, er wurde von der Quarta bis zur Prima herauf gleichmäßig gefürchtet, aber freilich auch ebenso gleichmäßig gehaßt. Eines Tags — der geschilderte Zustand hatte etwa zwei Jahrzehnte gedauert, und der Mann war bereits ergraut — war der Bogen überspannt: bei einer seiner üblichen Brutalitäten brach in der Prima eine Revolte aus, und nun zeigte sich, daß der allgemein Gefürchtete in Wirklichkeit ein Schwächling war, den nur die eigene innere Unsicherheit in die Position des gefürchteten Schultyrannen hineingetrieben hatte: er gab klein bei und knickte zusammen, und von dieser Stunde an war es mit aller Autorität ein für allemal vorüber. Da weder Strafen noch Schelten mehr fruchten wollten, so schlug er jetzt ins Gegenteil um; er suchte sich die Gunst seiner Schüler durch ein gemacht humoristisches Wesen, durch Anekdotenerzählen und durch gelegentliche Cynismen zu erwerben, — mit welcher Wirkung, läßt sich denken. So war der bemitleidenswerte Mann seine letzten Jahre hindurch das Gespött seiner Schüler und die komische Person der Schule: ein warnendes Beispiel dafür, daß innere Unsicherheit und Schwäche nicht wohl thut, sich hinter äußeren Gewaltmitteln zu verbergen, und daß die wahre Autorität auf die Dauer durch Brutalität nicht ersetzt werden kann.

Übertriebene Strenge ist ein schlechtes Mittel, sich Autorität

zu erwerben; nicht viel besser aber ist das überlegen ironische Wesen, das manchem Lehrer von Natur oder durch Gewohnheit eignet. Zwar giebt es eine Art von gutmütigem Humor, der von den Schülern als solcher empfunden und geschätzt wird, als Straf- und Zuchtmittel kommt man jedoch nicht allzu weit damit; selbst derjenige, der davon im Augenblick betroffen wird, pflegt in das allgemeine Lachen einzustimmen und sich auf diese Weise über die kleine Unannehmlichkeit wegzuhelfen. Sobald aber die Schüler die Absicht, zu verletzen, merken oder vermuten, regt sich eine begreifliche Abneigung einer Überlegenheit gegenüber, gegen die sie sich zu wehren in keiner Weise im stande sind. Daher ist es zwar richtig, daß man, wenigstens in den oberen Klassen, mit Ironie immerhin mehr erreicht als mit äußerlichen Strafen und Schelten, aber andererseits führt sie, wenn man sie öfter als ausnahmsweise anwendet, auch mit Sicherheit dahin, die jungen Leute abzustoßen, ja zu erbittern und jeden inneren Kontakt mit ihnen unmöglich zu machen. Man wird hier hoffentlich nicht das Beispiel des Sokrates ins Treffen führen, dessen Haupterziehungsmittel bekanntlich die Ironie war. Will man es doch, so möge man jedenfalls nicht vergessen, daß Sokrates zunächst stets sich selber ironisierte und erst hierdurch mittelbar auch auf seine Schüler und Mitunterredner humoristische Schlaglichter fallen ließ. Alles absichtliche Hervorkehren der Überlegenheit, überhaupt alles gespreizte Wesen untergräbt die eigene Autorität, statt sie zu begründen. Noch mehr freilich thut das ein lauerndes Mißtrauen, das den Widerstand zu erwarten scheint und dadurch herausfordert. Natürliche Einfachheit des Auftretens, die ruhige Sicherheit, die den Gehorsam als etwas Selbstverständliches voraussetzt: hierin besteht zweifellos diejenige äußere Haltung, die am meisten dazu angethan ist, Autorität zu erwerben oder zu erhalten, den Gedanken an Ungesetzlichkeit und Widerstand gar nicht erst aufkommen zu lassen. Denn nur der Lehrer hat wirklich Disziplin, dessen Schüler gar nicht auf die Idee kommen, daß man ihm auch nicht gehorchen könnte. In

Ausnahmefällen, wo etwa ein neuer Lehrer vor eine schlecht disziplinierte Klasse tritt und von vorherein auf Widersetzlichkeit stößt, oder wo er verdorbene Elemente unter den Schülern vorfindet, wird er freilich nicht zaudern, im eigentlichen Sinne des Wortes „exemplarisch“ zu strafen, auch wohl gelegentlich einmal mit der Gewalt der Stimme zu wirken; im allgemeinen aber vermag auch in solchen Fällen eine ruhige Festigkeit der Abwehr mehr als alles gewaltsame Gebahren. Langjährige Gewohnheit des Unterrichtens verleiht diese Festigkeit in den meisten Fällen, aber auch der Anfänger vermag sie wohl an den Tag zu legen, — zunächst wenigstens äußerlich, bis er sie sich innerlich zu eigen gemacht hat. Dabei ist es auffallend, wie wenig die äußere Erscheinung dazu beiträgt, das Ansehen des Lehrers auf die Dauer zu stützen oder auch zu schädigen. Ich kannte einen großen und ansehnlichen, seiner stattlichen Schönheit wegen geradezu bekannten Mann, der von Anfang bis ans Ende seiner Laufbahn zum Kindergespött gedient hat; und derjenige von allen Lehrern meiner Jugendzeit, der die unbeschränkteste Autorität über uns Schüler hatte, — es war der alte Professor Schellbach — war ein Männchen unter Mittelgröße mit barocken Bewegungen und gänzlich unscheinbar. Auch die kleinen lächerlichen oder doch wenigstens auffälligen Gewohnheiten, welche die natürliche Lachlust der Jugend reizen und in die bei der langjährigen und gleichmäßigen Wiederholung derselben Thätigkeit gerade der Schulmeister so leicht verfällt, sind für die Aufrechthaltung der Autorität nicht wesentlich. Man wird freilich gut thun, sich nach Möglichkeit davor zu hüten, aber das Entscheidende ist auch dies nicht; es giebt Lehrer genug, die trotz solcher Gewohnheiten doch einen tiefen Respekt bei ihren Schülern genießen, wie denn überhaupt Spottlust und Hochachtung gerade in den Gemütern der Jugend sich keineswegs ausschließen. —

Alles in allem: wahre Autorität, die zugleich den festesten Grund für alle Disziplin bildet, ist selbst nichts Äußerliches und läßt sich nicht durch äußere Mittel erzwingen; nur auf inner-

lichem Wege kann man sie erreichen. Zwei Eigenschaften sind es, die zusammenkommen müssen, um sie zu begründen. Wer diese beiden besitzt, der braucht um Äußerlichkeiten nicht bange zu sein: die echte Autorität ist ihm auf die Dauer gewiß. Beide scheinen freilich selbstverständlich; denn sie sind zugleich auch an sich die Grundbedingungen für jeden, der überhaupt lehren und bilden will. Sie lauten: Kenntnis der Sache und Kenntnis der Schüler. —

Ohne überlegene Sachkenntnis kann man nicht unterrichten, am wenigsten eine ganze Klasse; giebt sich der Lehrer nach dieser Richtung hin Blößen, so ist es begreiflich, daß sein Lob und sein Tadel nicht mehr als voll angesehen werden, kurz daß er nichts gilt. Übertriebener Ängstlichkeit bedarfs auch hier freilich nicht: die Schüler wissen ganz wohl zu unterscheiden, was ein gelegentlicher lapsus memoriae ist und was wirklicher Mangel an Kenntnissen. Wo sie sichere Beherrschung der Sache wahrnehmen, da schadet es der Autorität des Lehrers nicht, wenn er gelegentlich einen Irrtum begeht, am wenigsten, wenn er ihn selbst eingesteht. Noch besser wirkt es freilich, wenn er in dem einzelnen Fall, wo er sich auf sein Gedächtnis nicht verlassen kann, das ruhig und offen erklärt. Die Schüler fühlen ganz wohl, daß ein solches Geständnis — es muß natürlich vereinzelt bleiben — nur ein Zeichen von Sicherheit und Kraftbewußtsein ist. Auch sehen sie, daß es dem Lehrer mehr um die Wahrheit als um seine Person zu thun ist, und das erregt stets ihre Hochachtung.

Und das Zweite, was not thut, noch mehr fast als jenes erste, ist Verständnis für die Jugend, Kenntnis dessen, was in der Seele des Schülers vorgeht. Es scheint wenig, aber es ist viel, was hier gefordert wird. Es scheint wenig: denn die Instinkte und Triebe des Knaben, des angehenden Jünglings sind so einfacher Natur, sie wiederholen sich mit solcher Regelmäßigkeit, daß man glauben könnte, hier bedürfe es nur geringen Scharfblicks, nur kurzer Erfahrung, um Bescheid zu wissen. Aber das ist ein täuschender Schein: nur was an der Oberfläche liegt, tritt leicht zu Tage; was in der

Tiefe der jungen Seelen, was in der Wurzel des werdenden Wesens sich regt, das bleibt häufig genug auch einem sonst scharf blickenden Auge verborgen. In gewisser Hinsicht ist es viel schwerer, einen Knaben oder Jüngling zu erkennen und richtig zu beurteilen, als einen Erwachsenen. Denn wenn junge Menschen im allgemeinen weniger geneigt und fähig sind, sich zu verstellen, so verschließen sie sich dafür um so spröder und empfindlicher in sich selbst, und wenn ihnen nicht, wie welterfahrenen Männern, berechnende Überlegung den Mund verschließt, so ist es dafür eine Art von Scheu und Scham, die sie treibt, ihr Inneres zu verhüllen, wie man seinen Körper verhüllt. Vor allem aber: auch wenn sie sich geben wollen, wie sie sind, so vermögen sie's nicht, weil sie mit sich selbst nicht Bescheid wissen. „Wer kennt sich selbst — wer weiß, was er vermag?" dies Wort gilt doppelt von der Jugend; sie ist sich notwendigerweise selbst ein Geheimnis und bleibt es bis zu einem gewissen Grade auch dem treusten Beobachter und Erzieher. Ist der Knabe doch in fortdauernder Entwickelung begriffen, in einem Flusse seines ganzen Seins, der mit jedem neuen Jahre, für ihn selbst und andere überraschend, neue Eigenschaften zu Tage hebt, gute und böse, oft solche, die vorher auch das schärfste Auge kaum im schwachen Keime entdecken konnte, während andere, die bereits fest eingewurzelt schienen, ebenso plötzlich absterben und verschwinden. Oft erweist sich eine solche Veränderung als vorübergehend und rein durch bestimmte Stadien der körperlichen Entwickelung hervorgerufen, oft aber gestaltet sie dauernd Geist und Charakter um. Manches, was den Erzieher mit Sorge erfüllt, was er Jahre lang vergeblich bekämpft hat, verschwindet auf diese Weise plötzlich und wie von selber; manches freilich auch, woran er seine Freude gehabt hat, dorrt ab und ist trotz aller Mühe nicht lebendig zu erhalten. Der Blick also für die inneren Unterschiede der verschiedenen Altersstufen ist ein wesentlichstes Moment für den Erzieher, und vor allem ist es die Pubertätszeit, die ihm die wichtigsten und schwierigsten Aufgaben stellt. Hier gilt es, die seltsamen, oft gar nicht bestimmt faßbaren Zustände, die

Stimmungen und Neigungen, die Verirrungen und Hemmnisse, die dieser Übergang zeitigt, nach Gebühr zu berücksichtigen; die Gefahren, die darin liegen, nicht zu übersehen, aber auch nicht übertrieben hoch anzuschlagen; rechtzeitig abzuschneiden, was durch entschiedenes Entgegentreten abgeschnitten werden kann, aber andererseits auch die Kräfte, die eigenen wie die des Zöglings, nicht in fruchtlosem Kampf gegen Erscheinungen abzunutzen, die nur aus der Eigenart der Entwickelungsjahre hervorgehen und mit der Zeit von selber fortbleiben. Hier heißt es, sich klar zu machen, wie nahe im beginnenden Jünglingsalter Leidensfähigkeit und Leichtsinn bei einander liegen: ein jeder junge Mensch trägt wie Goethes Gretchen „halb Kinderspiele, halb Gott im Herzen“, und sehr verfehlt wäre der Schluß, daß überall, wo die eine Seite stark hervortritt, die andere schwach entwickelt sein müßte.

Dies alles erschwert schon das Verhältnis des Erziehers zum einzelnen Zögling. Neue Schwierigkeiten aber treten mit dem Massenunterricht ein. Denn weit spröder und verschlossener pflegt sich hier der Schüler dem Lehrer gegenüber zu verhalten. Die disziplingemäßen Formen des Verkehrs, Furcht vor der Strafgewalt der Schule und Scheu vor den Mitschülern vereinigen sich, um ihn zu nötigen, sein persönliches Wesen möglichst wenig hervortreten zu lassen, es gleichsam mit einem Panzer zu umgeben. Aber auch wenn der Knabe, der Jüngling gar nicht die Absicht hat, sich anders zu geben, als er ist: er ist thatsächlich ein anderer in der Masse, als allein im elterlichen Hause oder auch im Einzelverkehr dem Lehrer gegenüber. Es ist das eine Erscheinung allgemein menschlicher Art, die aber bei jungen Leuten noch weit deutlicher hervortritt als bei Erwachsenen. Die Gemeinschaftsgefühle wirken in der Jugend am stärksten, sie gestalten den Knaben völlig um, so lange er sich in der Gemeinschaft der Mitschüler befindet, und diese Umgestaltung ist zumeist keine vorteilhafte. Der Ernste wird hier zum Kinde, der Ehrliche zum Lügner, der Zurückhaltende wird dreist und mutwillig. Die Angleichung ist zum Teil rein unwillkürlich und instinktiv, zum

Teil auch beabsichtigt und erstrebt: der Schüler will sich nicht von seinesgleichen unterscheiden, wenigstens diesen selbst und dem Lehrer gegenüber nicht. Dabei ist es seltsam zu sehen, wie nahe hier häufig der sprödeste Individualismus und die schwächlichste Nachgiebigkeit nebeneinander liegen: gerade die jungen Leute, die sich innerlich am entschiedensten ihrer Eigenart bewußt sind, suchen oft am meisten darin, es äußerlich den andern gleich zu thun und nichts vor ihnen vorauszuhaben. Ja, nicht selten findet man, wenn man auf den Grund geht, eine hochmütige Geringschätzung der Genossen und ihres Treibens bei Schülern, die nichts angelegeneres zu haben scheinen, als eben dieses Treiben mitzumachen.

Man wird zunächst der Meinung sein, daß der Erzieher, um solcher Schwierigkeiten Herr zu werden, nur der Erfahrung bedürfe, und daß diese sich mit Zeit und Übung von selber einstelle. Allein gerade die Erfahrung zeigt, daß dem nicht so ist. Man kann keineswegs behaupten, daß ältere Lehrer im allgemeinen besser in der Seele ihrer Schüler Bescheid wüßten als jüngere; und sicher ist es, daß, wer in den ersten Jahren seiner Thätigkeit nicht zu einer innerlicheren Berührung mit seinen Schülern kommt, später erst recht nicht dazu gelangt. Die Fähigkeit, sich in den Zustand junger Seelen hineinzuversetzen, wird durch die Erinnerung an die eigene Jugendzeit mehr gefördert, als durch noch so zahlreiche pädagogische Erfahrungen: die erstere kann durch die letzteren ergänzt, aber nicht ersetzt werden, und niemand wird so leicht ein guter Lehrer sein, der völlig vergessen hat, wie ihm dereinst als Schüler zu Mute war.

Was aber stärker und inniger als alles andere das Verständnis für die Jugend weckt und lebendig erhält, ist die Zuneigung zu ihr, die Freude an ihrem Wesen, die zu einer beständigen liebevollen Beobachtung führt und die auch ihre Untugenden um ihrer Vorzüge willen gern in den Kauf nimmt. Man kann sie eine künstlerische, noch schärfer ausgedrückt, eine gärtnerische Freude nennen; denn es ist die Lust, die der Gärtner empfindet, wenn er seine Blumen, seine Bäume gedeihen sieht,

wenn er beobachten darf, wie sie mit der stillen Kraft, die ihnen die Natur verliehen hat, in Frische und Schönheit wachsen und sich entfalten, mit Blüten und Blättern, wenn auch mit Dornen und Stacheln. „Les premiers jours du printemps ont moins de grâce que la vertu naissante d'un jeune homme“, mit diesen Worten giebt der tiefsinnige Vauvenargues solche Stimmung wieder. Wer von dieser unmittelbaren Freude an der Jugend nichts hat, der mag mit Menschen- und mit Engelzungen reden, ein Erzieher ist er nicht und wird es nie sein; er wird ebenso wenig arbeits- und hingebungsfreudige Schüler heranziehen, wie ihm selber die wahre Lust am Erzieherberuf aufgehen kann. Daher fordert Herbart mit Recht: „Man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholiker, dem dieser Sinn stumpf ward, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten.“ Glücklicher Weise hat die Natur dafür gesorgt, daß die Freude an der Jugend den Wenigsten ganz fremd ist: mit den ursprünglichsten Trieben der Menschennatur auf das engste verwandt, ist sie im Keim bei jedem normalen Menschen vorhanden. Zum mindesten seinen eigenen Kindern gegenüber empfindet sie jeder, und es gilt für den Erzieher nur, diesen Keim zu entwickeln und zu einer dauernden Freudigkeit ausreifen zu lassen, die sein Thun und Verhalten der Jugend gegenüber bestimmt; es gilt für den Lehrer von Beruf vor allem, sich diese Freudigkeit durch den Zwang und Drill des Massenunterrichts nicht verkümmern zu lassen. Denn gewiß, sie kann ihm durch langjährige, gleichförmige Gewohnheit, auch wohl durch Schwierigkeiten und widerwärtige Erfahrungen leichter als anderen Menschen abhanden kommen, und jedenfalls wird sie sich niemand so leicht im Laufe seiner Amtszeit erwerben, wenn er sie nicht von vornherein mit ins Amt bringt. Wer aber diese Freude an der Jugend warm und lebendig in sich fühlt, dem wird sie auch durch die ermüdende Gleichförmigkeit des Berufs nicht so bald abgestumpft werden, der wird sich auch den unerquicklichen Erscheinungen gegenüber den

hellen Blick für das Ganze bewahren und den freien Humor, dem Grillparzer einmal den liebenswürdigen Ausdruck giebt:

„Das Unkraut merk' ich, rottet man nicht aus, —
Glück auf, wächst nur der Weizen etwa drüber!"

Freilich, es versteht sich, daß solche Nachsicht nicht zu schwächlicher Nachgiebigkeit führen darf: schlimm würde es sonst um die Autorität des Lehrers aussehen. Aber das rechte Verständnis für das Wesen der Jugend bewahrt auch vor einer Schwäche, welche junge Leute nicht verstehen und für die sie keine Schonung haben. Wer seine Schüler kennt, wie er sie liebt, der wird, mit der Zuneigung auch die Festigkeit zu verbinden wissen, die sie allein achten können, weil sie ihrer bedürfen.

Dieses aus Liebe entsprungene Verständnis für die Jugend, jene Kenntnis der Sache, von der wir oben sprachen: damit sind die Grundlagen für eine rechte Erziehung gegeben; wer diese beiden Anforderungen erfüllt, dem wird — man kann es wohl sagen — alles andere von selber zufallen.

Wie steht es nun mit der Erfüllung dieser Forderungen bei unseren heutigen Oberlehrern?

Daß sie durchweg oder doch fast durchweg ihren Unterrichtsstoff beherrschen, ja, daß sie in Bezug auf ihre wissenschaftliche Bildung sehr hoch stehen, ist, wie wir uns mit Stolz sagen dürfen, in der ganzen Welt anerkannt. Altbewährte Universitätseinrichtungen, ein freier, aber durch die Praxis nach bestimmten Gesichtspunkten geregelter Studiengang, ein strenges und nach jeder Richtung hin anspruchsvolles Examen sorgen dafür, daß die gelehrte Bildung unserer Lehrer nicht flacher wird, weil sie sich nicht mehr wie früher auf Theologie und klassische Philologie beschränkt, und weil die einzelnen Gebiete, auf die sie sich erstreckt, umfangreicher geworden sind.

Anders aber steht es mit dem zweiten Punkte, der Kenntnis der Schüler und dem Verständnis für sie. Zwar darf man auch hier einen entschiedenen Fortschritt gegen frühere Zustände

anerkennen. Wir haben vorhin gesehen, daß es der Einseitigkeit, mit welcher sich in der Zeit vor 1870 der Typus des gelehrten Erziehers entwickelt hatte, zuzuschreiben war, wenn die Lehrer an unseren höheren Schulen zumeist gerade hier ihre schwache Seite hatten. In der allgemeineren, weltmännischen Bildung der heutigen Oberlehrer, in ihrer freieren und vielseitigeren Lebensart liegt es schon begründet, daß sie mehr Menschenkenntnis überhaupt und somit auch mehr Verständnis für die Jugend in den Unterricht mitbringen; und so begegnet man dem gelehrten Bücherwurm, der seinen Schülern gegenüber völlig ratlos, weil völlig fremd, ist, jetzt nur noch vereinzelt, als einer Art von fossilem Überrest aus einer vergangenen Epoche. Dennoch aber wird es keinem schärfer blickenden Kenner unserer höheren Lehranstalten entgehen, daß es auch jetzt noch bei den meisten unserer Lehrer mit dem Verständnis für ihre Schüler, für alles das wenigstens, was die Eigenart und die besondere Entwickelung des Einzelnen bestimmt, nur schwach bestellt ist. Wie selten vernimmt man einmal eine Äußerung, die auf eindringender Beobachtung, auf intimerer Kenntnis der Individualität beruht; wie flach und schablonenhaft sind die Urteile, die man oft von gewissenhaften und ernsten Männern zu hören bekommt, wie oft straft sie das spätere Leben Lügen! Wenn in der Entwickelung eines Schülers aus inneren Gründen Hemmnisse eintreten, wie selten merkt der Lehrer etwas von diesen Gründen, wie viel seltener noch weiß er zu raten und zu helfen. Da wird alles in die bereit stehende Schablone der Schulzensur gepackt: Aufmerksamkeit und Fleiß haben nachgelassen, das sittliche Betragen jedoch ist lobenswert geblieben, oder auch umgekehrt; — als ob damit irgend etwas gethan wäre! Die meisten Lehrer nehmen die Verpflichtung zu diesen Urteilen sehr ernst und gewissenhaft, aber nur wenige giebt es, die einen entsprechenden Wert auf die ruhige und zunächst ganz kritiklose Beobachtung ihrer Schüler legen, die wissen, daß ein wirklicher Wert ihren Urteilen nur zukommt, wenn sie aus einer solchen Beobachtung hervorgegangen sind. „Daß ihr Menschen, um von einer Sache zu reden,

gleich sprechen müßt: das ist thöricht, das ist klug, das ist gut, das ist bös! Und was will das alles heißen? Habt Ihr deswegen die Verhältnisse einer Handlung erforscht? Wißt Ihr mit Bestimmtheit die Ursachen zu entwickeln, warum sie geschehen mußte? Hättet Ihr das, Ihr würdet nicht so eilfertig mit Eurem Urteil sein." Dies Wort des jungen Goethe sollte sich vor allem der Pädagoge gesagt sein lassen. Ruhiges Beobachten statt des schnell zufahrenden Urteils ist das erste Kennzeichen jedes wahren Erziehers und die erste Bürgschaft für das Gelingen. Wie viele aber sind überhaupt imstande, in dieser Weise zu beobachten? Schon Rousseau vermißte die Fähigkeit dazu bei Lehrern wie bei Vätern; und wer möchte behaupten, daß dies Urteil heute nicht mehr gerechtfertigt sei?

Suchen wir nach den Gründen dieser befremdlichen Erscheinung, so läßt es sich freilich nicht verkennen, daß im Wesen des Schulunterrichtes und der Massenerziehung überhaupt etwas liegt, was auf das Urteil des Erziehers verflachend wirken muß. Vorherrschen darf und soll ja das individuelle Moment hier nicht; schon deshalb nicht, weil, wie wir früher gesehen haben, der Gemeinschaftsunterricht zugleich eine Vorbereitung für das Gemeinschaftsleben ist. Und dann: wer viele Schüler auf einmal zu leiten hat, der ist darauf angewiesen, zunächst das zu beachten, was ihnen allen gemeinsam ist; und wer diesen Vielen noch dazu bestimmt vorgeschriebene und abgegrenzte Lehrstoffe beizubringen hat, der muß notwendiger Weise eben diese Aufgaben und nicht die pädagogische Beobachtung und Behandlung des einzelnen Schülers zuerst ins Auge fassen. Da ist es wohl begreiflich, wenn die überlieferte Schablone der Urteilsbildung nach Fehlerzahlen und „Leistungen" als ein willkommenes und im großen Ganzen ausreichendes Mittel betrachtet wird, um das Urteil über einen Schüler, das Verständnis, das seine Lehrer sich von seiner Persönlichkeit erworben haben, zum Ausdruck zu bringen.

Hier aber tritt uns zum ersten Mal eine Thatsache entgegen, die uns weiterhin noch eingehender beschäftigen wird, die Thatsache nämlich, daß der oft und regelmäßig wieder-

kehrende Zwang zu einem schematisch formulierten Urteil, wie ihn die Einrichtung unserer Schulen dem Lehrer auferlegt, vom rein pädagogischen Standpunkt betrachtet sich als ein Übel darstellt, weil er verflachend auf das Erziehungsverfahren einwirkt. Damit soll nun freilich nicht geleugnet werden, daß das Übel notwendig ist; wir werden vielmehr von vornherein zugeben müssen, daß es beim Massenunterricht nicht wohl völlig beseitigt werden kann. Ob es aber nicht gleichwohl möglich ist, die jetzt übliche Art der Beurteilung erheblich zu vertiefen, indem man ihren schematischen Charakter mildert und sie mehr auf wirkliche Beobachtung begründet, ist eine andere Frage. Diese aber greift so tief in die innere Gestaltung des heutigen Schullebens, in das Wesen der herrschenden Unterrichtsmethoden ein, daß wir sie nur in dem weiteren Zusammenhange erörtern können, dem wir das folgende Kapitel widmen wollen.





Siebentes Kapitel.

Schulzucht und Unterrichtsweise.

> Wie haff' ich die Barbaren, die sich einbilden, sie seien weise, weil sie kein Herz mehr haben, alle die rohen Unholde, die tausendfältig die jugendliche Schönheit töten und zerstören mit ihrer kleinen unvernünftigen Manneszucht!
>
> Hölderlin.

Vergleicht man das heutige Aussehen unserer höheren Lehranstalten mit den Zuständen, wie sie etwa vor einem Menschenalter auf den gelehrten Schulen zu herrschen pflegten, so wird man nicht umhin können, nach einer Richtung hin einen erheblichen Fortschritt festzustellen: die Disziplin ist in jeder Hinsicht besser geworden. Maßvoller gehandhabt und weniger pedantisch auf Kleinigkeiten ausgedehnt, zeigt sie sich um so erfolgreicher: grobe Störungen der Ordnung, Widersetzlichkeiten und bösartige Ausschreitungen sind selten, und nur noch vereinzelt erscheinen jene Lehrer und Lehrstunden auf dem Plan, die den Schülern — wie wir alle das aus unserer eigenen Schulzeit her kennen — ausschließlich zur Erheiterung dienen.

Die Außenseite unseres Schullebens bietet somit ein ganz vorteilhaftes Bild; — und doch, wer das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, wie es durchschnittlich besteht, vom allgemein menschlichen Standpunkt betrachtet, wird es schwerlich ein erquickliches nennen.

Zwar der Kriegszustand, in dem sich die liebe Jugend herkömmlicherweise ihren Lehrern gegenüber zu befinden pflegt,

trägt weniger akute Formen als früher, ja er ist zum Teil ganz und gar latent geworden; aber aus dem Gefühl der Schüler ist er keineswegs geschwunden. Eine an Abneigung grenzende Gleichgültigkeit pflegt sich in den oberen Gymnasialklassen oft zu einer Empfindung widerwärtigen Druckes, zu einer stillen, aber darum nicht weniger starken Erbitterung gegen einzelne Persönlichkeiten, ja gegen die Anstalt überhaupt zu steigern. Selten nur findet man hier Gefühle wahrer Hochachtung und Hingebung, und die aufatmende Erleichterung, mit welcher die Abiturienten fast durchweg das Gymnasium verlassen, steht in einem starken Gegensatz zu der leisen Wehmut, welche späterhin den Abgang von der Universität zu begleiten pflegt.

Nun wird man vielleicht geneigt sein, auf diese Gefühlsseite wenig Wert zu legen. Man wird sich mit Recht darauf berufen, daß der Gegensatz zwischen Schülern und Lehrern zum großen Teil auf ganz allgemeinen und unabänderlichen Grundlagen beruht: es ist der Gegensatz, in dem der Abhängige, Gehorchende sich ein für allemal gegen den Befehlenden fühlt, die Abneigung, welche der Zwang der Schulzucht bei denen, die ihm unterworfen sind, notwendig hervorrufen muß. Ohne Druck geht es einmal in der Erziehung, der öffentlichen und gemeinsamen wenigstens, nicht ab, und jeder Druck erzeugt Gegendruck. Man darf ferner darauf hinweisen, daß es Schülern zumeist noch ganz an einem Verständnis für die Persönlichkeit des Lehrers fehlt, und daß dieses Verständnis sich naturgemäß erst in späteren Jahren einstellen kann. Pflegt doch dann auch, bei zunehmender Einsicht, die Gesinnung der ehemaligen Schüler der Schule gegenüber sich zu ändern; viele von ihnen erinnern sich gerne dessen, was sie dort erlebt und erlitten haben, und suchen einen persönlichen Zusammenhang festzuhalten oder wieder herzustellen, der ihnen einst zum mindesten gleichgültig gewesen ist.

Alles dies ist richtig, und doch schafft es die Thatsache nicht aus der Welt, daß das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern im allgemeinen, besonders aber in den oberen Klassen,

kein wahrhaft pädagogisches ist, daß die jungen Leute von allen anderen Gefühlen eher als von dankbarer Pietät gegen die Schule erfüllt zu sein pflegen, und daß sie nur ausnahmsweise den Wunsch hegen, ihren Erziehern ähnlich zu werden. Bedenkt man nun, daß Jünglinge von Natur nicht minder zu Gefühlen der Hingebung und Verehrung veranlagt sind als zu solchen der Abneigung und inneren Auflehnung, bedenkt man andererseits, daß die Lehrer fast durchweg mit bester Absicht und freundlichster Gesinnung ihren Schülern gegenübertreten, so wird man sich denn doch fragen, ob das Ergebnis so ausfallen müsse, wie es durchschnittlich auszufallen pflegt, und ob es sich auf keine Weise fruchtbarer und erfreulicher gestalten lasse? Man wird sich vor Augen stellen, daß auf der Universität durchschnittlich ganz andere Gesinnungen herrschen; und doch ist es auch hier nicht immer so gewesen, und andererseits ist die sittliche Reife 20—22 jähriger Studenten auch nicht so wesentlich entwickelter und gefestigter als die 18—19 jähriger Gymnasiasten, daß die Grundvoraussetzungen hier völlig verschieden wären.

Wem aber alles dies Allgemeinheiten sind, die ihm nichts beweisen, dem wird doch eine besondere Erscheinung auffallen müssen, die bei der Ausdehnung, die sie hat, nur als ein Symptom tiefer liegender Schäden aufgefaßt werden kann: es sind die allgemein üblichen Schülerlügen und Betrügereien, das „Schwindeln“ und „Mogeln“ oder wie die ortsüblichen Ausdrücke lauten. Kein Schüler unserer oberen Gymnasialklassen hält sich für verpflichtet, einem Lehrer die Wahrheit zu sagen, wenn er sich oder andere damit bloßstellt; jeder glaubt sich vielmehr berechtigt, in solchem Falle alle Mittel der Lüge und des Betruges anzuwenden, auch solche, die er selbst, wie jeder einigermaßen anständige Mensch, im gewöhnlichen Leben verabscheuen würde.

Niemand darf behaupten, daß dieser Zustand im Schulleben überhaupt notwendig wäre. Das Beispiel der englischen Jugend zeigt uns das Gegenteil: in englischen Schulen wird wie bei uns gelegentlich gefaullenzt, es wird auch wohl einmal

gemeutert, aber es wird im allgemeinen nicht gelogen; und zwar unterbleibt das Lügen nicht, weil strengere Strafe darauf stände, sondern weil es gegen den Ehrbegriff des jungen Engländers ist. Man höre, was L. Wiese, gewiß ein kompetenter Beurteiler, in seinen Deutschen Briefen über Englische Erziehung, einem Buche, das seiner Zeit viel gelesen ist aber leider viel zu wenig praktische Wirkung gehabt hat, darüber sagt: „Die englische Jugend hat früher als die unsrige Teil an dem Selbstgefühl, welches eine natürliche Schutzwehr gegen alle Art von Unlauterkeit ist: daher die mir von vielen Seiten versicherte und mir nach verschiedenen Anzeichen glaubliche Thatsache, daß die Lüge unter ihnen etwas sehr seltenes ist. Sie wissen, daß man von ihnen vor allen Dingen Wahrheit fordert und erwartet, ja ihnen aufs Wort glaubt, und darum halten sie es unter ihrer Würde zu lügen." — „Gebe ich," so fährt Wiese fort, „in diesen Zügen eine Schilderung von der Mehrzahl der englischen Jugend, so kann ich nicht leugnen, daß ich oft mit Niedergeschlagenheit an unsere Zustände dachte." —

Nicht wenige Leser werden vielleicht im Rückblick auf ihre eigenen Schülerjahre geneigt sein, die in Rede stehende Erscheinung harm- und belanglos zu finden, ja sie werden vielleicht eine schulmeisterliche Pedanterie darin sehen, wenn man die Sache überhaupt mit solchem Ernst behandelt wie es hier geschieht. Sie werden darauf hinweisen, daß der Knabe, der Jüngling den Ehrbegriff, den er an der Schwelle der Schule hinter sich gelassen hat, auch wieder findet, sobald er über diese Schwelle ins Leben zurückkehrt; und sie werden der Meinung sein, daß diese Schülergewohnheit keine Nachwirkung auf den Charakter des Mannes habe. Aber mag das auch da zutreffen, wo eine starke sittliche Veranlagung oder günstige äußere Umstände solchen Nachwirkungen entgegentreten, — kann man im Ernst glauben, daß eine langjährige und täglich geübte Jugendgewohnheit wie diese in allen oder auch nur in den meisten Fällen spurlos an der Charakterentwickelung vorüberglitte? Muß nicht vielmehr in allen schwächeren Ge-

mütern notwendig etwas davon haften bleiben und, da die schwächeren unter den Menschen nun einmal überall die Mehrzahl bilden, Charakter und Gesinnung unserer Gesellschaft nachteilig beeinflussen? Muß nicht eine Jugend, die wie die englische erzogen ist, in dieser Hinsicht etwas vor der deutschen voraushaben? Es ist schwer zu leugnen, daß uns Deutschen noch heute, ein Menschenalter, nachdem wir eine Nation geworden, die freie und stolze Art, das furchtlose Auftreten fehlt, das den Engländer in der ganzen Welt, wenn auch nicht beliebt, so doch geachtet macht und ihm den Stempel einer herrschenden Rasse aufdrückt. Mit äußerer „Schneidigkeit“, — einer Eigenschaft, die von Brutalität nicht immer deutlich geschieden ist, — paart sich bei uns nur zu oft innere Unsicherheit, ja Feigheit, die hinter kleinen Unwahrheiten und Unsauberkeiten ihre Zuflucht sucht. Der ehrliche Mut, der unbeholfene, aber mannhafte Stolz, der den Deutschen einst, vor dem Niedergang der Nation durch den dreißigjährigen Krieg, eigen war, den haben wir immer noch nicht wiedergefunden.

Nur durch Erziehung kann eine solche nationale Schwäche überwunden werden. Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern weiß, daß Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen — denn darauf kommt die Sache doch hinaus —, wie könnte die so etwas leisten? wie könnte sie überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung entsprechen?

Aber selbst wenn man den Schülerlügen eine so weit tragende Bedeutung nicht zugestehen wollte, — häßlich und unerfreulich bleiben sie immer. Vor allem aber: sie bilden ein Hemmnis für jede tiefere erzieherische Einwirkung des Lehrers, für jeden charakterbildenden Einfluß der Schule. Denn wie wäre ein solcher in Verhältnissen möglich, wo auf der einen Seite die Lüge, auf der anderen der Argwohn herrscht? Schon allein diese Thatsache muß zu einer ernsthaften Prüfung auffordern und die Frage veranlassen, wie wir der geschilderten Mißstände in unserm Schulleben Herr zu werden vermögen?

Gewiß, schon der einzelne Lehrer kann hier manches thun

wie er andererseits auch vieles verschlimmern kann. Vor allzu großer Vertrauensseligkeit zwar werden die meisten schon durch die Erinnerung an die eigene Jugend geschützt sein, aber man kann auch durch das Umgekehrte sündigen. Allzuviel Mißtrauen fordert den Betrug geradezu heraus. „Il ne faut pas trop craindre d'être dupe. — Notre défiance justifie la tromperie d'autrui.“ Diese Worte des scharfblickenden Larochefoucauld, der wahrhaftig kein Optimist war, sollte jeder Erzieher beherzigen. Ich wenigstens würde mich lieber siebenmal betrügen lassen als einmal einem ehrlichen Jungen gegenüber Mißtrauen an den Tag legen. Den jungen Leuten Vertrauen zeigen, ihnen zum Bewußtsein bringen, daß man, wie wir oben von den englischen Schülern hörten, die Wahrheit von ihnen nicht nur fordert, sondern auch erwartet, ja ihnen aufs Wort glaubt, — das heißt an ihr Ehrgefühl appellieren, und ein solcher Appell bleibt selten ohne Wirkung.

Allein mag nun auch in der Schule oft hiergegen gefehlt werden, so wäre es doch falsch, wenn man die einzelnen Lehrer für den geschilderten Mißstand in seiner Allgemeinheit verantwortlich machen wollte, fast ebenso falsch, als wollte man die Verantwortung dafür ausschließlich oder auch nur vorwiegend der Jugend selbst zuschieben. Es wäre geradeso ein Irrtum, als ob man bei einer Epidemie die Schuld der Erkrankungen ausschließlich in dem Verhalten der einzelnen Kranken suchen würde. Wie es dort stets die allgemeinen hygienischen Verhältnisse sind, die der ärztlichen Untersuchung und Fürsorge bedürfen, so ist es auch hier geboten, unsere Schuldisziplin im Ganzen und Großen ins Auge zu fassen und zu prüfen, wie weit sie sich natürlich und gesund gestaltet hat, und wie weit sie etwa geeignet ist, Mißstände wie die geschilderten hervorzurufen.

Bevor wir uns jedoch dieser besonderen Aufgabe zuwenden, bedarf es einer kurzen Verständigung über das Wesen der Disziplin überhaupt, oder wenigstens dessen, was man in der Schule darunter versteht.

Alle Erziehung fordert Gehorsam von dem Zögling, aber

der Massenunterricht beansprucht ihn noch in ganz besonderem Sinn und Umfang. Auch in der Einzelerziehung muß der Erzieher Gehorsam fordern, aber er wird hier nicht mehr und nichts anderes verlangen, als was das persönliche Wohl des Kindes oder eine allgemein verbindliche sittliche Pflicht erheischt. Jeder einigermaßen gut geartete junge Mensch sieht das denn auch mit der Zeit ein und fügt sich daher, wenn auch vielleicht nicht ganz ohne Widerstreben, in das, was er als notwendig und berechtigt anerkennen muß. In der Schule dagegen wird dem einzelnen eine ganze Anzahl von Verpflichtungen auferlegt, die an sich und unmittelbar weder sittlich noch wohlthätig genannt werden können, die vielmehr ausschließlich den Zweck haben, den Klassenunterricht überhaupt zu ermöglichen. Und gerade diese Verpflichtungen bilden den größeren Teil dessen, was man unter dem Wort Disziplin zusammenzufassen pflegt.

Man wird mich nicht mißverstehen: ich weiß sehr wohl, daß in aller Disziplin auch ein sittliches und versittlichendes Moment steckt. Aber das hindert nicht, daß die Disziplin häufig genug nicht nur mit den natürlichen und berechtigten Instinkten der Jugend, sondern auch mit ihren sittlichen Empfindungen und Vorstellungen in Widerspruch kommt. Der Schüler darf sich während der Stunde nicht bewegen, wenn er nicht dazu aufgefordert, er darf nicht sprechen, wenn er nicht gefragt ist: gut, die Notwendigkeit davon leuchtet ihm schließlich frühzeitig selber ein. Aber er soll auch nicht von seinem Nachbar „absehen“, wenn er selber, nicht vorsagen, wenn der Nachbar in Verlegenheit ist! Man überlege einmal unbefangen, was diese Forderungen bedeuten. Wo sonst im praktischen Leben wird dem, der etwas nicht weiß, was er wissen möchte oder sollte, verwehrt, sich bei seines Gleichen Rats zu erholen? In der Schule aber ist dem Knaben verboten, wenn er selbst in der tötlichsten Verlegenheit ist, in das offene Buch seines Nachbars zu sehen, und wenn er das doch thut, so wird ihm das nicht blos als Ungehorsam, sondern wohl gar als „Betrug“ angerechnet. Noch schlimmer steht es mit der zweiten

Verpflichtung. In jeder Gemeinschaft wird es als Anstands- und Ehrenpflicht betrachtet, einem Genossen und Nachbarn zu helfen, wenn er in Not ist: der Schüler aber ist verpflichtet, diese Ehrenpflicht zu verletzen; sagt er seinem Nachbar vor, wenn dieser nichts weiß, so ist das ebenfalls ein Vergehen, das unter der Rubrik „sittliches Betragen" gerügt und geahndet wird.

Man sieht: der Gehorsam, als einzige Pflicht des Schülers aufgefaßt, zwingt ihn, andere Verpflichtungen zu verletzen, die seinem Gefühl natürlicher und dringender erscheinen müssen. Tragische Konflikte entstehen gerade nicht daraus, aber wohl ein begreifliches Gefühl innerer Auflehnung gegen die alles beherrschende Disziplin. Bis zu einem gewissen Grade wird das auch jeder verständige Lehrer anerkennen: keiner wird seine Schüler zwingen wollen, zu Angebern ihrer Mitschüler zu werden, wenn es sich nicht gerade um ein Vergehen handelt, das gegen Ehre und Anstand verstößt. Aber auch das sollte man einsehen, daß ein Schüler, der eine Strafe riskiert, um seinem Nachbar in der Not zu helfen, nach seiner Empfindungsweise sittlicher handelt, als wenn er ihn aus Angst vor eigener Unannehmlichkeit oder aus Schadenfreude im Stiche läßt.

Was folgt nun aber hieraus? Natürlich nicht, daß der Lehrer ohne weiteres von solchen Forderungen abstehen oder es auch nur weniger genau mit ihnen nehmen könnte. Sie sind im Klassenunterricht einmal unentbehrlich und müssen daher aufrecht erhalten werden. Aber es scheint mir schon einiges gewonnen, wenn sich jeder Pädagoge klar machen wollte, daß Moral und Disziplin nicht immer zusammenfallen, ja daß sie wohl gar in Widerstreit mit einander kommen können. Dann wird er geneigt sein, bei der Beurteilung seiner Schüler die natürliche Stimme des Gemeinschaftsgeistes, die man doch sonst als sittlichen Trieb zu bezeichnen pflegt, wo sie als Verteidigerin auftritt, mehr zu Worte kommen zu lassen, als das jetzt vielfach geschieht; er wird nicht jeden Verstoß gegen die Disziplin, der als solcher unterdrückt werden muß, auch als ein Vergehen gegen die Moral betrachten. Vor

allem aber wird er nicht in jedem solchen Verstoß, wenn er im Stillen vor sich geht, sofort Unredlichkeit und Betrug erblicken. Er wird vieles, wenn auch entschieden, so doch ruhig und vielleicht in humoristischer Form ablehnen, was jetzt mit einem Aufwand von sittlicher Entrüstung gestraft wird, der zu dem Vergehen in keinem Verhältnis steht. Gerade dies letztere Verfahren aber ist geeignet, bei den Schülern sittliche Verwirrung anzurichten: wenn das, was sie als natürlich, ja als „anständig", als ehrenhaft ansehen, ihnen als Unredlichkeit und Betrug angerechnet wird, so verschiebt sich ihrem ungefestigten Empfinden naturgemäß die Grenze, die Recht von Unrecht, Wahrheit von Lüge trennt; da man ihnen verbietet, was sie als erlaubt empfinden, so halten sie bald auch für erlaubt, was ihnen mit Recht als unsittlich verboten wird: die Disziplin ist nichts mehr als äußerlicher Zwang, und die moralische Grundlage des Erziehungsverhältnisses ist zerstört.

Es ist leicht zu durchschauen: was sich uns hier als ein allgemeiner Schaden unseres Schulwesens ergiebt, ist nichts weiter als eine einzelne, aber schwerwiegende Folge des Fehlers, der uns im vorigen Kapitel entgegengetreten ist, der Gewohnheit, den Schüler ohne ein tieferes psychologisches Verständnis nach moralischen Schematen und äußerlichen Erfolgen zu beurteilen. Und diese Gewohnheit entspringt nicht sowohl der Schuld des einzelnen Lehrers als der gesamten inneren Einrichtung des Unterrichts, der heute allgemein üblichen Lehrmethode. Denn durch diese wird die Thätigkeit des Lehrers viel zu sehr auf ein immer wiederholtes Richten und Urteilen und viel zu wenig auf ein ruhiges Einwirken, ein stilles Wachsen- und Gewährenlassen gestellt. Der Schüler wird nach seinen einzelnen Leistungen wie nach dem gesamten Stande seines Wissens kontrolliert und immer wieder kontrolliert, und die beständig erneute Pflicht zu prüfen und zu zensieren nimmt einen großen Teil der Zeit und der Thätigkeit des Lehrers in Anspruch, ja sie zwingt ihm geradezu schematische äußerliche Wertmesser, wie z. B. das Extemporale ist, in die Hand, weil er keine Zeit findet, durch ruhige und allmählich

gesammelte Beobachtung sich ein tieferes Urteil zu bilden. Andererseits entwickelt sie naturgemäß in dem Schüler die Neigung und allmählich auch die Geschicklichkeit, sich der beständig drohenden Kontrolle zu entziehen, ihr ein Schnippchen zu schlagen, wo er es vermag, und sich mit heimlichen oder unredlichen Mitteln darüber hinwegzuhelfen. Und so wird es begreiflich, wenn die jungen Leute in dem Lehrer geradezu einen Gegner sehen und sich in einem stillen Kampfe mit ihm begriffen fühlen: einem Kampfe, in dem jede Kriegslist gilt und Treu und Glauben aufgehoben sind. —

So sollen wir — wird man mir einwerfen — die Leistungen und Fortschritte der Schüler ausschließlich ihrem guten Willen anheimstellen? sollen es darauf ankommen lassen, wie weit sie den Verpflichtungen nachkommen wollen oder können, die ihnen die Schule auferlegt? Wo bleibt da die Verantwortlichkeit des Erziehers? Und was für Ergebnisse würden dabei herauskommen?

Nun, es ist freilich nicht gemeint, daß alle kontrollierende und zensierende Thätigkeit aufhören soll. Ein gewisses Maß davon ist für beide Teile unentbehrlich: für den Lehrer, weil sie ihm zugleich einen Maßstab für seine eigenen Leistungen giebt, für die Schüler, weil sich ohne Kontrolle viele, vielleicht die meisten die Sache, auch wenn sie dafür interessiert sind, zu leicht machen würden. Aber was der Pädagoge sich gegenwärtig halten soll, ist, daß diese Kontrolle nicht mehr sein kann als ein untergeordnetes Hilfsmittel, um die Gesamtentwickelung des Schülers zu fördern und zu lenken, daß es niemals ein Zweck an sich und nun wohl gar d e r Zweck seiner Thätigkeit sein kann, Urteile festzustellen. Der größere Teil der Schüler genügt nur sehr teilweise und lückenhaft den Anforderungen, welche nach bestimmten Durchschnittsnormen an sie gestellt werden, und doch ist auch für diesen größeren Teil der Unterricht nicht verloren: wäre er es, so würde das ein vernichtendes Urteil über unser Schulwesen einschließen. Im Gegenteil, es zeigt sich bekanntlich auf der Universität wie im Leben häufig genug, was schon manchen Schulmeister in Ver-

wunderung gesetzt hat, daß die besten Schüler sich keineswegs immer als die tüchtigsten und fähigsten Menschen erweisen, sondern daß sie in Leben und Wissenschaft oft genug hinter solchen zurückbleiben, die den Ansprüchen der Kontrolle in der Schule weit weniger regelmäßig genügt haben. Man ist somit wohl zu dem Schlusse berechtigt, daß auch bei etwas weniger peinlicher Beurteilung, bei etwas weitherzigerer Aufsicht das Durchschnittsmaß der Leistungen kaum erheblich sinken wird; für begabte und willenskräftige Schüler wird die größere Freiheit und Selbständigkeit ohnehin eher ein Sporn zu eifrigerer Thätigkeit sein. Ich muß hier noch einmal auf Wiese zurückkommen; dieser Mann, der lange an der Spitze des preußischen Schulwesens gestanden hat, und dem man gewiß nicht Schlaffheit oder auch nur übertriebene Milde des Urteils nachsagen wird, fällt in seinen bereits mehrfach angeführten Briefen über englische Erziehung (I[4] S. 29) folgendes Urteil: „Die Geduld, der freie Blick und große Sinn, der fähig ist, über das Nächste hinwegzusehen, aus Zuversicht zu dem werdenden Ganzen, ist, wie es mir vorkam, unter den englischen Lehrern häufiger als in Deutschland; daher ihre Liberalität im Umgange mit den jungen Leuten; alles Einengende und Beschränkende und mehr noch alles Spionierende und Polizeimäßige ist verbannt; man will eine ungehinderte Kraftentwickelung. Man ist streng im Großen und Wesentlichen und äußerst nachsichtig in allem übrigen.“ — Diese Worte können wir uns heute noch gesagt sein lassen: es würde unserem Schulwesen und seinen letzten Zwecken sicherlich nichts schaden, wenn seine Einrichtungen es dem Lehrer gestatten würden, seine Zeit und seine Aufmerksamkeit in etwas geringerem Maße den Pflichten der Kontrolle und zu einem größeren Teile Aufgaben zuzuwenden, die ihm mehr Freude und seinen Schülern mehr Nutzen brächten.

Das ist freilich einleuchtend, daß der hier vorgeschlagene Wandel auch sonst in die Gestaltung des Unterrichts eingreifen würde und nicht ohne allgemeinere Veränderungen der Arbeitsweise und Lehrmethode durchzuführen wäre. Es

kann sich nicht um eine bloße Lockerung der Aufsicht handeln: es muß ein Ersatz geschaffen werden, der uns dafür bürgt, daß die Schüler im „Großen und Wesentlichen“, wie Wiese sagt, nicht weniger lernen und nicht weniger leisten, als bisher.

Ein nächstes und einfachstes Mittel hierzu ist es offenbar, den Unterricht möglichst anziehend zu gestalten, die Schüler so zu fesseln, daß sie aus Interesse für den Gegenstand auch ohne Zwang und Kontrolle arbeiten und aufpassen. Wenn es — zumal in den oberen Klassen — dem Lehrer gelingt, die jungen Leute innerlich zu packen, sie mit sich fortzureißen, so ist das ein wirksamerer Sporn, als jede äußere Aufsicht. Und zweifellos ist gerade nach dieser Richtung hin in den letzten Jahren viel geschehen: überall finden wir bei Behörden und Lehrern das Streben, den Unterricht anschaulicher, inhaltsvoller, lebendiger zu machen; eine große Anzahl zum Teil vorzüglicher Anschauungsmittel kommt diesem Streben zu Hilfe. Aber wenn dadurch auch die Aufmerksamkeit in den Stunden wachgehalten und gespornt wird, für den häuslichen Fleiß, an den nach unserer jetzigen Lehrweise überall Ansprüche erhoben werden, bietet das noch keinerlei Gewähr. Und dann, es giebt Stoffe — und fast alle Lehrfächer enthalten solche — die zwar an sich unerläßlich sind, ein sachliches Interesse aber, bei Schülern wenigstens, nun einmal schlechterdings nicht zu erwecken vermögen. Dahin gehören z. B. die Grammatik der fremden Sprachen, die Daten in der Geschichte, überhaupt das meiste von dem, was die gedächtnismäßige Grundlage für die höhere geistige Thätigkeit erst legt. Es wäre weder wünschenswert noch möglich, diese Memorierarbeit und die Übungen, die sich an sie knüpfen, dem Schüler zu ersparen. Der Knabe, der Jüngling soll ja doch arbeiten lernen; er soll Gedächtnis und Aufmerksamkeit entwickeln und üben, auch da und gerade da, wo es ihn Anstrengung kostet, auch an Gegenständen, welche diese Anstrengung nicht durch sich selbst belohnen und damit erleichtern. Und wenn nun auch hier Aufsicht und äußerer Zwang wegfallen

oder doch wenigstens gemildert werden sollten, so bedarf es offenbar einer weiter tragenden Änderung der Unterrichtsweise, um dasselbe oder gar mehr als früher zu erreichen.

Diese Veränderung nun müßte darin bestehen, daß die Lehrstunde selber weniger zur Kontrolle der Einzelleistungen und mehr zu wirklich gemeinsamer Arbeit verwendet wird. Man kann sagen: es müßte dem Wesen des Kollektivunterrichts mehr Rechnung getragen werden, als das im höheren Unterricht bisher der Fall war. Bis jetzt werden immer noch viel zu viel Lehrstunden damit ausgefüllt, daß die häusliche Arbeit der einzelnen Schüler kontrolliert wird: es könnte statt dessen ein guter Teil dieser Arbeit in die Stunde selbst verlegt werden.

Ich will versuchen an einigen Beispielen anschaulich zu machen, was mit dieser Forderung gemeint ist.

Da ist zunächst das eigentliche Lernen im engsten Sinne, die mechanische Gedächtnisarbeit, von der soeben die Rede war. Sie bildet, wie gesagt, die unerläßliche Grundlage für jede weitere Entwickelung und höhere Thätigkeit, und zwar in allen Fächern; sie wird daher in ihnen allen und auf jeder Stufe, wenn auch nicht in gleichem Maße, in Anspruch genommen. Die Lernaufgaben sind es aber auch, die erfahrungsmäßig von den Schülern am widerwilligsten gemacht werden und dem Lehrer den häufigsten Anlaß zur Unzufriedenheit und zu Strafen geben; sie sind in weit höherem Maße als die schriftlichen Arbeiten ein Kreuz für beide Teile.

Man kann nun gleichwohl keineswegs behaupten, daß das mechanische Gedächtnis in unseren heutigen Schulen zu stark in Anspruch genommen würde. Im Gegenteil: es könnte darin ohne Schaden nach mancher Richtung mehr geschehen. Gewiß sind die Bemühungen der Behörden und der einzelnen Pädagogen anzuerkennen, die darauf ausgehen, das Gedächtnis der Schüler von den zahllosen überflüssigen Einzelheiten zu befreien, mit denen namentlich der Sprach-, auch wohl der Geschichts- und Geographieunterricht früherer Zeit sie zu belasten pflegte. Faßt man aber andererseits den un-

gemeinen Wert ins Auge, den ein gut ausgebildetes mechanisches Gedächtnis für das ganze Leben und jede Art von Studien hat, hält man sich die Thatsache gegenwärtig, daß mehr als die anderen geistigen Fähigkeiten gerade das Gedächtnis der Übung bedürftig ist, denkt man endlich an die charakterbildende Wirkung dieser Arbeit, wie sie vorhin hervorgehoben wurde, so wird man gewiß zugeben, daß eine wohlmeinende Pädagogik gerade in diesem Punkte mit der Schonung der Kräfte der Jugend auch zu weit gehen kann.

Ich bin also keineswegs der Meinung, daß die heutige Schule der Gedächtnisarbeit ihrer Schüler zu viel zumute; wohl aber glaube ich, daß in der Art, wie diese Arbeit geleitet und kontrolliert zu werden pflegt, wesentliche Erleichterungen für den Schüler und für den Lehrer eintreten könnten. Wie die Sache jetzt betrieben zu werden pflegt, erwartet man zu viel von der Aufsicht des Lehrers, von der regelmäßigen Kontrolle der täglichen Einzelarbeit und man überläßt zu wenig der gemeinsamen fortgesetzten Thätigkeit, der allmählichen Einprägung durch immer wiederkehrenden praktischen Gebrauch. Im allgemeinen wird viel zu viel Zeit auf diese Kontrolle verwendet, und der Erfolg ist gleichwohl durchschnittlich ein recht mittelmäßiger. In den ersten Jahren, in denen eine fremde Sprache getrieben wird, müssen freilich Vokabeln und Regeln zu Hause gelernt und in der Schule überhört werden, sobald aber ein höherer Standpunkt erreicht und die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts getreten ist, werden die Schüler das Wichtige, weil es oft und wiederholt vorkommt, wenn sie in rechter Weise darauf aufmerksam gemacht werden, allmählich schon von selber behalten, und das Unwichtige mögen sie vergessen. Es giebt keine ödere und geisttötendere Beschäftigung als das Abfragen des auswendig Gelernten, seien es Vokabeln, seien es Regeln oder Texte; und es muß Lehrer und Schüler mit Unlust erfüllen, wenn der erstere sich gezwungen sieht, halbe oder gar ganze Stunden hierauf zu verwenden. Statt dessen könnte und sollte er in höherem Maße,

als das jetzt zu geschehen pflegt, die Lehrstunde selber zur Einprägung des Gedächtnisstoffes verwerten. Als ein besonders geeignetes Mittel hierfür bietet sich das sogenannte Chorsprechen, das früher ausschließlich im Elementarunterricht angewandt wurde, in den letzten Jahren aber auch auf den unteren Stufen des Gymnasiums mit Recht verwendet wird. Ich möchte es auch in den mittleren Klassen eingeführt sehen, und zwar in weit größerem Umfang als bisher; denn das Verfahren bietet die mannigfachsten Vorteile. Es dient nicht nur unmittelbar der Einübung des Gedächtnisstoffes, sondern es ersetzt auch zum größten Teil das geisttötende Überhören. Und wenn freilich das Wissen des Einzelnen nicht für jede Stunde mit absoluter Sicherheit kontrolliert wird, so wird dieser Mangel mehr als ausgeglichen dadurch, daß nun bei jeder Wiederholung alle Schüler unmittelbar herangezogen und aktiv beteiligt werden. Denn so muß sich auch dem, der zu Hause weniger sicher und sorgfältig gelernt hat, das Gelernte allmählich sicherer und fester einprägen, als wenn er es immer nur wiederholen hört. Vor allem aber: auf diese Weise kommt nun erst allgemeines Leben und allgemeine Bewegung in die Lehrstunde; niemand wird es bezweifeln, daß die Möglichkeit, ja der Zwang zu äußerer Teilnahme, zum Mitsprechen, auch fördernd und belebend auf die innere Aufmerksamkeit wirkt. Man erinnere sich nur aus eigenen persönlichen Erlebnissen, wie schwer es oft dem Studenten noch wird, einem dreiviertelstündigen Vortrag mit gleichmäßiger Aufmerksamkeit zu folgen, und wie oft da das vielverpönte Mitschreiben sich als eine Art Rettungsmittel erweist, den abschweifenden Geist bei der Stange zu halten: dann wird man sich klar darüber werden, was man Kindern und Knaben eigentlich zumutet, wenn man von ihnen verlangt, daß sie halbe Stunden und länger einem Unterricht folgen sollen, durch den sie noch dazu nichts Neues erfahren, ohne daß sie die Möglichkeit haben, sich mehr als durch eine oder die andere gelegentliche Antwort aktiv zu bethätigen. Da müssen dann disziplinarische Vorschriften und Strafen herhalten, um der Natur Gewalt anzuthun! Aber man beteilige

nur die Schüler wirklich dauernd am Unterricht, man halte sie in Thätigkeit und sei es selbst zum Teil nur eine mechanische: und man wird es wohlthätig erfahren, wie leicht und willig sie darauf eingehen, wie wenig Zwang und Strafen nötig sind. Denn die Natur des Knaben neigt mehr zu beweglicher Thätigkeit, als zum Schlummern und Träumen: nur muß man ihn auch wirklich beschäftigen, und nicht innerliche Teilnahme und Regsamkeit verlangen, wo ihm alle äußere Bethätigung versagt ist. —

Ein anderes Beispiel für das, was hier gemeint ist, bietet die fremdsprachliche Lektüre, wie sie in den oberen, zum Teil auch schon den mittleren Klassen des humanistischen Gymnasiums betrieben zu werden pflegt. Bekanntlich wird den Schülern der Text, bevor er in der Schule gelesen ist, zur häuslichen Präparation aufgegeben, d. h. es wird ihnen die Aufgabe gestellt, sich nach Möglichkeit selbst das Verständnis zu erarbeiten. Der Lehrer hat dann in der Schule die Aufgabe, zu kontrollieren, ob und mit welchem Erfolg das geschehen, und das zu ergänzen, was unverstanden geblieben oder falsch verstanden ist. — Nun ist es an sich gewiß ein berechtigter pädagogischer Gedanke, daß die jungen Leute sich durch eigene Arbeit das Verständnis der fremden Schriftsteller erschließen sollen. Aber welche Folgen hat er für die Schulstunde? Wenn der Schüler seinen Text nicht ordentlich versteht, so kommt er mit Recht oder Unrecht in den Verdacht, seine Schuldigkeit zu Hause nicht gethan zu haben. Hat er aber mit Erfolg präpariert und sich somit das geforderte Verständnis erarbeitet, so ist es doch eigentlich eine starke Zumutung, daß er nun auch der Übersetzungsstunde und gar noch der Wiederholung aufmerksam folgen soll, obgleich er nichts wesentlich Neues mehr zu erfahren und zu lernen hat: und schon wieder bedarf es der Kontrolle, oft auch der Mahnung oder Strafe, um diese Forderung durchzusetzen. Thatsächlich freilich gestaltet sich die Sache, in den oberen Klassen wenigstens, fast durchweg so, daß es nur einige wenige Schüler sind, die in den Pausen vor der Stunde den übrigen ihre Weisheit mitteilen; und

diese Weisheit haben sie zumeist noch nicht einmal aus sich selbst geschöpft, sondern aus verbotenen Quellen. Denn waren solche früher nur vereinzelt und nicht allzu leicht erreichbar, so hat sich jetzt die Buchhändlerspekulation der Sache bemächtigt, und gedruckte Übersetzungen und sonstige Eselsbrücken sind so zahlreich und wohlfeil geworden, daß sie jedem zugänglich sind und den Zweck der häuslichen Präparation völlig vereiteln. Ob das überhaupt zu verhindern ist, weiß ich nicht; jedenfalls bedarf es dazu einer strengen Aufsicht in den Pausen und vor der Schule, — also wieder eben jenes „Spionierenden und Polizeimäßigen," das Wiese kennzeichnet. Wir haben hier einen deutlichen Fall vor uns, wo die übliche Unterrichtsmethode eine Verschärfung der Disziplin hervorruft, die an sich ebenso überflüssig wie unerwünscht ist. Überflüssig — denn was hindert uns, den thatsächlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen und die ganze Arbeit, die man jetzt mit wenig Erfolg dem einzelnen Schüler als häusliche Aufgabe aufbürdet, zu einer wirklichen Gesamtarbeit zu machen, indem man sie in die Stunde selbst verlegt? Die äußere Physiognomie des Unterrichts ändert sich noch nicht einmal wesentlich dadurch: man läßt den einzelnen Schüler eben unpräpariert übersetzen und wendet sich, wo er nicht allein durchkommt, an die anderen. Die häusliche Aufgabe besteht dann nur in der Wiederholung des Gelesenen, und zwar am besten immer gleich größerer zusammenhängender Abschnitte. Es kann doch wohl kaum ein Zweifel sein, daß erst hierdurch wirklich Leben und Interesse in den Unterricht kommt, daß die Schüler erst hierdurch überhaupt in die Möglichkeit versetzt werden, dem, was die Stunde bringt, mit einer gewissen Spannung entgegenzusehen. Vorausgesetzt nur, daß die Lektüre richtig gewählt und geschickt geleitet ist, so wird es dann wohl wenig disziplinarischer Mittel bedürfen, um sie bei der Sache zu halten. Statt daß jetzt die Klügeren sich langweilen und die Schwachen davor zittern, „dran zu kommen", wird sich ein allgemeiner Eifer entwickeln, der sich um so entschiedener der Sache zuwendet, je weniger Angst vor Strafen und Schelten sich hineinmischt.

Natürlich, es wird in jeder Klasse Schüler geben, die auch dann noch stumpf und ohne Interesse bleiben; aber man wird doch nicht im Ernst glauben, daß diese durch das System der Präparationen zu Hause und der Strafen in der Schule mehr in die Sache hineingezogen werden?

Etwas Ähnliches gilt von den deutschen Aufsätzen, nur daß hier der Wandel, dem ich das Wort reden will, bereits allgemeiner angebahnt, wenn auch freilich noch keineswegs überall durchgeführt ist.

Der deutsche Aufsatz wurde früher vielfach als eine freie Produktion des Schülers betrachtet, er sollte aus dem Unterricht nicht sowohl hervorgehen als ihn ergänzen; namentlich auf der obersten Stufe wollte man ihn wohl als eine Vorübung für die selbständigen wissenschaftlichen Untersuchungen ansehen, welche die Universität fordert. Aber dieses hochgespannte Ziel ist sicherlich immer nur bei einzelnen, besonders veranlagten Schülern erreicht worden; die große Menge hat sich gegenüber Aufgaben, für die ihr der Klassenunterricht keinen Anhalt bot, einem Thema gegenüber, das ohne Besprechung in der Schule einfach zur Erledigung gestellt wurde, stets anders zu helfen gewußt. Entweder es wurden Litteraturgeschichten und sonstige Hilfsmittel herangeschleppt oder, was wohl immer das durchschlagende war, die Schwächeren holten sich untereinander und bei den Klügeren Rat, und es entstanden wieder Arbeiten, die dem Inhalt nach Kollektivleistungen waren, soweit sie überhaupt noch Leistungen heißen konnten. Da war es denn doch geboten, den allzu hohen Standpunkt aufzugeben und auch hier die Vorarbeit für den Aufsatz in die Stunde zu verlegen, den Aufsatz durch gemeinsame Besprechung mittelbar oder unmittelbar vorzubereiten und so auch diese Arbeit aus dem Unterricht hervorwachsen zu lassen. Es bleibt dem Schüler dann immer noch als häusliche Aufgabe die formale und stilistische Gestaltung des Stoffes, Arbeit genug für den Schwächeren und Gelegenheit genug, zu beweisen, wie weit er den Inhalt der Aufgabe verstanden hat und wie weit er die Form beherrscht. Und mehr darf man von dem Durchschnitt

nicht fordern. Den begabteren und entwickelteren Jüngling wird man freilich nicht an so enge Grenzen binden, man wird ihm vielmehr Gelegenheit geben, eine freiere und selbständigere Auffassung zu bethätigen. Verlangt man auf diese Weise von dem Schüler nur das, was er leisten kann, so bewahrt man ihn und sich sicherer vor den Versuchen, zu täuschen und verbotene Hilfsmittel zu benutzen, als durch argwöhnische und peinliche Kontrolle. — Und ähnlich verhält es sich mit den häuslichen Arbeiten in der Mathematik.

Man sieht wohl: es ist nicht gerade ein neues Evangelium, das hier verkündigt wird. Vielfach ist das, was die gesunde Vernunft und die Verhältnisse der gegenwärtigen Schule gleichmäßig verlangen, bereits im Werden; und es gilt nur, ihm überall zum Durchbruch, zur konsequenten Durchführung zu verhelfen. Das gemeinsame Ziel aller einzelnen Vorschläge lautet: weniger häusliche Einzelarbeit und mehr wirklich gemeinschaftliche Thätigkeit in der Schule, mehr Interesse und Leben in den Stunden und dafür weniger disziplinarischer Zwang, mehr unmittelbare Beteiligung jedes einzelnen Schülers und dafür weniger Aufsicht und Kontrolle. Es gilt, das Gemeinschaftsempfinden, den Corpsgeist der Schüler, der sich bisher nur allzu häufig gegen den Lehrer und gegen die Sache wendet, in den Dienst dieser Sache zu stellen.

Vieles kann von einsichtigen Pädagogen auch außerhalb der eigentlichen Lehrstunden gethan werden und wird thatsächlich schon jetzt gethan, um diese Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit zu beleben und zu erhöhen: Schüleraufführungen, Lesegesellschaften und ähnliche Veranstaltungen sind durchaus geeignet, das gemeinschaftliche Interesse an den Gegenständen des Unterrichts zu stärken und dem Corpsgeist die erwünschte Richtung zu geben. —

Nun aber wird sich gegen die ganze Unterrichtsweise, die hier angedeutet ist, ein Einwand erheben, dem die Bedeutung nicht abzusprechen ist. Wo bleibt, wird man sagen, die Selbständigkeit wissenschaftlicher Arbeit, zu der die

gelehrte Schule doch in erster Linie erziehen soll? wo bleibt die freie Produktivität des Einzelnen, welche sie ausbilden will? wo bleibt überhaupt die Entwickelung der Persönlichkeit, auf die wir doch weiter oben einen so großen Wert gelegt haben? Soll das alles etwa, wie in der Fabrik oder im Zukunftsstaat der Sozialdemokraten, durch Kollektivarbeit ersetzt werden? Soll der Einzelne nur als Glied der Masse und zu einem Glied der Masse erzogen werden?

Nun, das hieße doch wohl etwas schnell geschlossen. Freilich, einen Teil der Einwürfe, die hier erhoben werden, kann man ohne weiteres gelten lassen. Die Erziehung zur wissenschaftlichen Arbeit darf in der heutigen Schule nicht mehr so einseitig im Mittelpunkte stehen, wie sie das in der vergangenen Epoche gethan hat. Es entsprach durchaus dem Wesen der theoretischen Kultur, aus welcher, wie wir früher gesehen haben, das deutsche Gymnasium des 19. Jahrhunderts hervorgegangen ist, wenn dasselbe als höchstes und wesentlich bestimmendes Ziel vor Augen hatte, seine Schüler zu solcher Arbeit zu erziehen. Die gelehrte Schule wurde ausschließlich als Vorbereitung für die gelehrte Forschung gedacht; für jede andere Berufsthätigkeit fiel nur so nebenbei etwas ab. Dem entsprach denn nun wieder die Vorstellung, daß der Schüler nur im stillen Kämmerlein, nur mit der Feder in der Hand eigene Gedanken hervorzubringen und sich zur Produktivität zu bilden im stande sei. Die Nachwirkung dieser Anschauungsweise merken wir noch heute in Schule und Leben. Daß eine produktive Persönlichkeit auch etwas Anderes sein könne als ein Schriftsteller oder Künstler, daß man auch im Sprechen, im Handeln, in der unmittelbaren und vorbildlichen Einwirkung auf andere, sich produktiv erweisen könne, klingt, wie ich fürchte, auch heute noch vielen fremd, wenn auch vielleicht nicht mehr so vielen, wie noch vor einem Menschenalter. Nun bietet die übliche Unterrichtsweise vielleicht für die gelehrte Arbeit eine günstige, für jede andere Art von öffentlicher Thätigkeit aber sicherlich eine höchst mangelhafte Vorbereitung. Welche

Erziehung könnte z. B. für eine Thätigkeit im Parlament oder sonst im Korporationsleben ungeeigneter sein, als eine Disziplin, die den Corpsgeist zurückzudrängen sucht und die Gemeinschaftsgefühle der Jugend ignoriert? als ein Unterricht, der das Hauptkennzeichen seines Erfolges nicht in einer geistig angeregten Debatte der Schüler unter einander oder mit dem Lehrer, sondern in einer Reihe fehlerloser Extemporalien und korrekt geschriebener Aufsätze sieht? Mit diesen einseitigen Bildungswerten hat die deutsche Geschichte aufgeräumt: wir müssen weniger gelehrte Bücher erzielen und mehr echtes Menschentum erziehen. Wir leben in einer Zeit, in welcher die Wissenschaft zwar immerhin eine führende aber nicht mehr eine einseitig herrschende Stellung einnimmt, einer Zeit, in der auch andere Berufsstände zu Worte kommen und die höhere Schule die Bestimmung hat, allen höheren Berufen als Vorbereitung zu dienen; einer Zeit, in der das Gemeinschaftsleben auf allen Gebieten eine wachsende Bedeutung gewinnt, und die daher immer mehr Männer von sicherem Auftreten, von Schlagfertigkeit der Rede und Geistesgegenwart im Handeln erfordert. In einer solchen Zeit wird man sich denn doch gezwungen sehen, den Begriff der Produktivität zu erweitern und das Ideal der gemeinschaftlichen Arbeit, der lebendigen und unmittelbaren Wechselwirkung, in der Schule zu seinem Rechte kommen zu lassen, wie es allmählich im Leben zu seinem Rechte gekommen ist.

Es ist also ganz richtig, daß die Vorbereitung auf wissenschaftliche Thätigkeit und Produktion nicht mehr das wesentliche Lehrziel unserer höheren Schulen sein kann. Bildet doch selbst die Universität die Mehrzahl ihrer Zöglinge nicht zu Forschern und Schriftstellern, sondern zu Beamten und Ärzten! Aber ist nun damit gesagt, daß die Vorbereitung zur wissenschaftlichen Arbeit überhaupt nicht mehr zu den Lehrzielen der gelehrten Schule gehören könne oder dürfe? Im Gegenteil! Es ist nach wie vor nicht nur erwünscht, sondern auch geboten, daß dem wissenschaftlich veranlagten Schüler schon auf dem

Gymnasium die Grundlage für die spätere Ausbildung seiner Anlagen gegeben wird; es ist notwendig, daß auch der aufs Praktische Gerichtete doch wenigstens soviel Gefühl für den Wert und das Wesen wissenschaftlicher Arbeit bekommt, daß er der gelehrten Thätigkeit, der wissenschaftlichen Forschung Achtung und Interesse entgegenbringt. Aber dazu wird es, wie mir scheint, nach wie vor nicht an Gelegenheit fehlen. Der deutsche Aufsatz, die mathematischen Arbeiten, die Privatlektüre auf den verschiedenen Gebieten geben solche Gelegenheiten genug; und wenn wir von dem Durchschnittsschüler nicht mehr wie früher eine Unabhängigkeit der Arbeitsweise fordern, die er doch nicht leisten kann und die daher nur zu Scheinwesen führt, so wird kein einsichtiger Lehrer dem Begabten versagen, sich selbständig zu bethätigen und mit seiner Eigenart hervorzutreten. Im Gegenteil, für jeden wahren Pädagogen wird es stets eine hohe Freude, eine Entschädigung für viele mühsame und ermüdende gleichförmige Arbeit sein, wenn er Gelegenheit hat, ein junges Talent in seinen ersten Keimen zu beobachten, in seinem ersten Wachstum zu schützen und zu fördern.

Auch hier also gilt es wie überall in der Erziehung, dem Gemeinschaftsleben einerseits, dem Individuum auf der andern Seite sein Recht widerfahren zu lassen. Ein einzelnes, aber wesentliches Mittel hierfür scheint mir in der Erweiterung des Kompensationsprinzips zu liegen, das schon jetzt in *einem* Punkte unseres Schullebens wirksam ist. Bei allen amtlichen Schulprüfungen nämlich gilt der Grundsatz, daß Mängel in *einem* Fach durch gute Leistungen in einem anderen aufgewogen werden. Im Unterricht selbst aber wird immer noch die prinzipielle Forderung erhoben, daß jeder Schüler sich in allen Fächern gleichmäßig bethätigen solle, zu Hause wie in der Klasse; und das kann auch nicht anders sein, solange die Schule sich nicht entschiedener als jetzt zu dem Grundsatz bekennt, daß die gemeinsame Thätigkeit in der Lehrstunde die häusliche Arbeit soviel als möglich ersetzen muß. Bis jetzt ist dieser Grundsatz nur in den unteren Klassen durchgeführt, wo die Zeit für die häusliche Arbeit auf 1—1½ Stunden täglich

festgesetzt ist; in den oberen Klassen soll für die fünf Schulstunden täglich 2—3 Stunden zu Hause gearbeitet werden, womit denn freilich Zeit und Kraft des Schülers erschöpft sein dürften. Verlangt man aber auch von dem Primaner zunächst nur, daß er sich an der gemeinsamen Arbeit in der Lehrstunde nach Kräften beteilige und diese, soweit es nötig ist, durch häusliche Thätigkeit ergänze, beschränkt man in dieser Weise das Durchschnittsmaß der Anforderungen, die man an seine Zeit und seine Kraft stellt, so kann man erwarten und erreichen, daß jeder besser Begabte und höher Strebende sich selbst das Fach wählt, in das er sich in häuslicher Arbeit vertiefen und in dem er versuchen will, mehr zu leisten, als es den Durchschnittsforderungen entspricht und als der Durchschnitt seiner Mitschüler leistet. Man kann es erwarten und wird es erreichen, sage ich: erzwingen in jedem einzelnen Falle wird und braucht man es nicht; von Durchschnittsköpfen wird man nicht mehr als Durchschnittsleistungen verlangen; jeder Versuch dazu führt nur wieder zu dem Scheinwesen, das wir bekämpfen, und das in den oberen Klassen unserer Gymnasien so vielfach herrscht. Für den besser Begabten dagegen ist es schon Sporn genug, wenn man ihm das Recht giebt, sich selbst ein Lieblingsfach zu wählen und hierin zu zeigen, was er kann: daß ihnen dies Recht zu Gunsten einer thatsächlich doch nicht durchführbaren äußeren Gleichförmigkeit verkümmert ist, das wird von den meisten und gerade den besser begabten und strebsamen Schülern als ein Druck empfunden, der ihnen das Gymnasium verleidet. Man verlange also z. B. nicht wie bisher eine gleichmäßig ausgedehnte Privatlektüre in allen Fächern und von allen Schülern, sondern begnüge sich damit, daß der Eine in dieser, der andere in jener Litteratur seine Kenntnisse über das Maß der Klassenlektüre hinaus erweitere und bethätige. Man gebe dem Primaner in der Wahl der Themen zum deutschen Aufsatz (auch wohl der mathematischen Arbeit) eine größere individuelle Freiheit und berücksichtige seine persönlichen Neigungen und Beschäftigungen. Wird auf diese Weise dem gewissen-

haften Schüler das peinlich drückende Gefühl benommen, daß er doch nicht leisten könne, was man von ihm verlange, wird dem Ehrgeizigen freie Bahn gegeben, sich da zu bethätigen, wohin ihn seine Kräfte weisen, so werden sich in den verschiedenen Einzelfächern höhere Leistungen ergeben als jetzt, ohne daß der Durchschnitt der Gesamtleistungen sänke. Und es ist gleichwohl jeder Überbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten ein für allemal vorgebeugt. Damit aber fällt zugleich auch jenes Übermaß von Beaufsichtigung weg, das den Unterricht, wie wir oben sahen, bisher belastet.

Denn das erhellt freilich unmittelbar: eine Kontrolle, wie sie der Lehrer jetzt zu üben hat, eine Überwachung, die für jeden Tag das Maß der Leistungen des Schülers und für jede Stunde den augenblicklichen Stand seines Wissens festzustellen sucht, wird sich schwerlich mit wirklichen Kollektivleistungen einerseits, mit selbständiger und individuell gewählter Einzelarbeit anderseits vereinigen lassen. Und selbst da, wo es möglich wäre, sie zu vereinigen, werden viele der jetzt gebräuchlichen Kontrollmaßregeln mittelbar entwertet, weil sie dem Geist des Kollektivunterrichts nicht entsprechen, oder doch in ihrer Bedeutung abgeschwächt, weil sie zu sehr auf das Einzelne, Augenblickliche, zu wenig auf die gesamte Entwickelung des Schülers gehen.

Da ist zuerst das Extemporale, die extemporisierte Übersetzung, soweit sie als Wertmesser für das Wissen und Können des Schülers betrachtet wird (denn gegen die Übung als solche wird niemand etwas einzuwenden haben). In der nun ablaufenden Epoche der Gelehrtenschule als ein Hauptinventarstück alles Sprachunterrichts betrachtet, ist es in der letzten Zeit vielfach verurteilt und gelegentlich auch von den Behörden verboten worden, — ohne rechten Erfolg, soweit man sehen kann. Es ist gar zu bequem für den Lehrer, Fehler zusammenzuzählen und hierauf ein Urteil zu begründen! Und was für den Gewissenhaften mehr bedeutet: es ist nicht nur bequem, es scheint auch sicher: Zahlen beweisen. Und was man gegen das Extemporale angeführt hat, ist zum Teil wirklich

recht wenig stichhaltig. Man hat wohl behauptet, es errege die Schüler zu sehr und mache sie nervös. Nun, was die Nerven der Jugend betrifft, so leiden sie wohl unter der schlechten Luft und dem langen Sitzen in der Schule, eine kleine Erregung aber, die sich noch dazu durch regelmäßige Wiederkehr abschwächt, wird ihnen schwerlich Schaden thun. Im Gegenteil: die Knaben empfinden es wohlthätig, wenn in die Einförmigkeit des Schullebens eine kleine gleichsam dramatische Bewegung hineinkommt: das Extemporale hat immer etwas vom Glücksspiel, und das: „Die ersten werden die letzten sein und die letzten die ersten“ ist ein wesentlicher Stachel für das allgemeine Interesse. Aber hier eben liegt die Sache: ein Glücksspiel ist schließlich keine pädagogische Einrichtung, und beim Extemporale kommt soviel auf Glück und Zufall hinaus, daß es überhaupt keinen richtigen Wertmesser abgeben kann, wenigstens nicht für das Wissen des Schülers. Denn mindestens ebensosehr wie von diesem hängt der Ausfall vom Temperament ab: der Rasche und Kecke ist im Vorteil gegen den Langsamen und Gründlichen, der Dreiste gegen den Ängstlichen. In den mittleren und oberen Klassen kommt hinzu, was schon oben angedeutet ist, daß man sich der Versuche, zusammenzuarbeiten und sich sonstiger unerlaubter Hilfsmittel zu bedienen, gar nicht völlig erwehren kann. Wenn man hier nicht scharfe disziplinarische Mittel zu Hilfe ruft, so hängt der schließliche Erfolg für den Einzelnen weder vom Temperament noch vom Wissen ab, sondern einfach davon, ob er brauchbare Hilfsmittel hat und geschickt zu täuschen versteht. Und das ist häufiger der Fall, als die meisten Lehrer sich selbst gestehen mögen!

Aus diesen Gründen scheint es an der Zeit zu sein, das Extemporale als solches endgiltig und thatsächlich zu beseitigen. Wie schon oben gesagt, handelt es sich selbstverständlich nicht um die extemporierte Übersetzung: sie ist als Übung des Gedächtnisses und der Schlagfertigkeit durchaus am Platze Aber es wäre wünschenswert, daß die Behörden ein für allemal untersagten, die Fehler zusammenzuzählen und darauf ein

Urteil zu begründen, sowie — was damit freilich von selbst unmöglich würde — nach dem Ausfall der Extemporalien eine Rangordnung zu machen.

Hierdurch werden wir auf einen zweiten Punkt geführt, den wir wenigstens im Vorübergehen berühren wollen. Das Certieren der Schüler, der Wetteifer um die Plätze, ursprünglich wie bekannt eine Erfindung der Jesuiten, ist lange Zeit in den meisten deutschen Schulen üblich gewesen: jetzt ist es zum größten Teil wieder in Wegfall gekommen, so daß es sich fast erübrigt, noch etwas dagegen zu sagen. Der Wetteifer an sich ist dem Kollektivunterricht nötig, ja unentbehrlich; den persönlichen Ehrgeiz des Einzelnen als Sporn zu benutzen, kann nur Pedanterie der Erziehung verbieten wollen. Aber es ist denn doch ein schiefes und falsches Verfahren, den Ehrgeiz der Schüler beständig auf etwas so Äußerliches und vielfach so Zufälliges zu richten, wie es die Reihenfolge der Plätze ist. Thatsächlich gelingt es auch mit Erfolg nur in den unteren Klassen: hier bietet das Certieren dem Lehrer oft einen Ersatz für Strafe oder Belohnung, so daß es, mit Maß angewandt, wohl am Platze sein mag. Auf der mittleren Stufe jedoch nehmen es die meisten Schüler nicht mehr ernst, und vernünftigerweise wird man hier den Platzwechsel, der Zeit raubt und Unruhe in die Klasse bringt, unterlassen. Besonders unfruchtbar aber scheint mir außer dem Ordnen nach dem Extemporale die Rangordnung zu sein, die bei Zensuren und Versetzungen gemacht zu werden pflegt und sozusagen den Gesamtwert der einzelnen Schüler im Verhältnis zu einander zum Ausdruck bringen soll. Es ist nach meiner Erfahrung einfach unmöglich, hier alle in Betracht kommenden Faktoren so gleichmäßig und gerecht gegeneinander abzuwägen, daß die Rechnung wirklich stimmt. Man kann vielfach beobachten, daß die Knaben in den Mittelklassen die Rangordnung geradezu als eine Probe auf die Gerechtigkeit des Lehrers betrachten, und diese Probe vermag er beim besten Willen nicht zu bestehen, weil Menschen eben keine Zahlen sind und sich nicht wie diese ordnen lassen. Und so pflegt die Ordnung, die er im Schweiße

seines Angesichts zu stande gebracht hat, weit weniger ihren Ehrgeiz zu erregen und zu befriedigen als ihr empfindliches Rechtsgefühl zu verletzen. —

Aber es giebt doch Einrichtungen, wird man einwerfen, und zwar wesentliche und unentbehrliche, die eine Kontrolle der Schüler und ein sicheres Werturteil des Lehrers zur unumgänglichen Voraussetzung haben: vor allem Censuren und Versetzung. Was soll daraus werden? Sollen wir etwa die Censuren abschaffen und die Versetzung aus einer Klasse in die andere ohne Rücksicht auf die Reife des Schülers vornehmen?

Das ist keineswegs nötig oder auch nur wünschenswert. Es ist zwar zweifellos zuzugeben, daß es da, wo der Hauptwert auf die gemeinschaftliche Arbeit gelegt wird, dem Lehrer schwerer werden muß als jetzt, zu fest formulierten Werturteilen über den Wissensstand des einzelnen Schülers zu gelangen: es ist eben leichter, in sein Notizbuch zu sehen, als in die Seelen seiner Schüler. Aber wer sich diese Schwierigkeiten nicht verdrießen läßt, wer zu beobachten gelernt hat und seine Beobachtungen zu verwerten weiß, der wird auf diese Weise, wenn auch langsamer, doch zu einem um so sichereren und tieferen Urteil gelangen, zu einem Urteil nicht nur über die Leistungen des Schülers, sondern auch über diesen selbst. Allerdings Zeit braucht er dazu, und es ist nötig, daß die Zeugnisse nicht in zu kurzen Zwischenräumen auf einander folgen: vier im Jahre, wie sie vielfach bei uns in Preußen gegeben werden, sind entschieden zu viel. Zwei Censuren jährlich ist das richtige Maß: es läßt dem Schüler hinreichende Zeit zur Entwickelung und dem Lehrer zur Beobachtung. — Und somit wird auch für die Versetzungen gesorgt sein. Zwar ein schematisches Verfahren, das mit einem „mangelhaft“ noch versetzt, mit zweien aber „sitzen läßt,“ wird sich nicht mehr durchführen lassen. Allein darum werden die Lehrer doch in der überwiegenden Anzahl der Fälle mit Sicherheit, ja mit größerer Sicherheit als jetzt, feststellen können, ob der Schüler seiner Gesamtentwickelung nach für die höhere

Stufe reif ist. Zweifelhafte Fälle giebt es ja jetzt auch, und das Unglück ist wirklich nicht so groß, wenn ein Junge einmal in eine höhere Klasse aufsteigt, ohne daß sein Anrecht darauf unbestreitbar ist. Man erlebt es oft genug, daß sich einzelne Mängel und Lücken bei fortschreitender Entwickelung überraschend schnell ausgleichen; und wo das nicht geschieht, da ist es auch das nächste Mal noch Zeit, den Schüler sitzen zu lassen. Das Richtige ist doch wohl auch hier, nach Wieses Mahnung zu verfahren, und aus Zuversicht zu dem werdenden Ganzen über mancherlei Einzelnes und Nächstes hinwegzusehen. —

Freilich, diese ganze Auffassung vom Klassenunterricht setzt nicht nur liberale Lehrer, sondern auch liberale Direktoren und Schulräte voraus: liberal nicht in dem Sinne, daß sie fünfe gerade sein lassen und es aus Humanitätsgefühlen mit den Schülern so genau nicht nehmen, sondern weitherzig insofern, als sie mehr auf das Ganze als auf das Einzelne sehen, mehr die allgemeinen Gesichtspunkte und Ziele im Auge haben als die Korrektheit der einzelnen Leistungen. Dann wird auch die Reifeprüfung sich ganz wohl in dieses System einfügen, ja in gewissem Sinne entspricht sie ihm schon jetzt: denn die Methode der Kompensationen, von der oben die Rede war, entspringt doch wohl der durchaus gesunden pädagogischen Anschauung, daß die wenigsten Menschen — und Schüler zumal! — nur starke Seiten haben, und daß es auf den Wert des Gesamtbildes und nicht der Einzelleistung als solcher ankommt.

Mit alledem braucht und soll weder ein Nachlassen der Disziplin noch der Leistungen verbunden sein. Im Gegenteil: die Schule beschränkt sich zwar in sittlicher und intellektueller Hinsicht auf das Wesentliche und Notwendige, aber eben darum kann sie mit mehr Festigkeit und Sicherheit die Erfüllung dieser Forderungen durchsetzen als jetzt, wo überall und allgemein mehr gefordert als geleistet wird. Und sie wird ihre Ansprüche mit freundlicheren, vor allem mit pädagogischeren Mitteln durchsetzen, wenn der Schüler im Lehrer nicht mehr wie jetzt den

13*

Richter, ja den Strafrichter fürchtet, sondern den Führer bei der gemeinsamen Arbeit erblickt. Vor allem muß jene Freiheit in der Wahl des Arbeitsgebietes, der wir oben das Wort geredet haben, das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern aufs günstigste beeinflussen. Denn wenn die letzteren nur jenen Anforderungen entsprechen, die wir uns im vorigen Abschnitt klar gemacht haben, wenn sie ihr Fach beherrschen und ihre Zöglinge zu behandeln wissen, so kann es nicht ausbleiben, daß sich diese gruppenweise oder einzeln, enger an den Vertreter ihres Lieblingsfaches anschließen, und daß umgekehrt der scharfblickende und beobachtende Pädagoge im stande sein wird, den einzelnen Schüler auf das Gebiet zu ziehen, das seiner Begabung, ihrer Richtung das angemessenste ist. Kurz, es wird sich ein engerer Kontakt, ein persönlicher Verkehr gestalten, der vielleicht mannigfach über den Rahmen der Schulstunde herausgreift. Ein solcher Verkehr aber hebt die Schüler nicht nur in intellektueller Beziehung über sich selbst: er erhebt sie auch mehr als alles andere über die niedrige Auffassung ihres Verhältnisses zur Schule und zum Lehrer, die heute noch bei unserer Jugend die herrschende ist, über die Vorstellung von einem feindlichen Gegensatz, von einem Kampfe, in dem alles erlaubt und kein Mittel zu schlecht ist. Denn wer solche Verhältnisse aus eigener Anschauung kennen gelernt hat, der weiß, wie schnell und wie radikal hier alle jene Schüler-Anschauungen und Gewohnheiten schwinden: mit Staunen bemerkt man die Offenheit, mit der die jungen Menschen sich geben, mit Staunen die Hingebung, die an die Stelle des stillen Widerstandes oder der gleichgiltigen Stumpfheit tritt. Der persönliche Verkehr ist, auf der Oberstufe wenigstens, die wünschenswerte, ja notwendige Ergänzung für die Methode der Gemeinschaftsarbeit, wie sie hier entworfen ist: er erst gestaltet den Unterricht zur *Erziehung*.

Eine äußere Bedingung nun freilich setzt die ganze Art von Schulerziehung, die hier gefordert wird, voraus: kleine oder doch wenigstens mäßige Klassen. Eine Klasse von 50 oder von 25 Schülern — das bedeutet nicht einen relativen, sondern einen

absoluten Unterschied für jeden einzelnen unter ihnen, für die Behandlung, die der Lehrer ihm zu Teil werden läßt, für die Ergebnisse, welche die gemeinsame Arbeit erzielen kann. Gemeinschaftsunterricht muß noch nicht Massenunterricht sein; mag es schon schwer sein, siebenzig Kindern zusammen das ABC oder das Einmaleins beizubringen, so ist eine wirklich erzieherische Behandlung in der höheren Schule einfach unmöglich, wenn man 50 halbwüchsige Knaben oder gegen 40 Jünglinge vor sich hat. Das aber sind Zahlen, die in unseren Großstädten keineswegs zu den Seltenheiten gehören; die Behörden haben zwar wesentlich kleinere als Norm gesetzt, in der letzten Zeit auch vielfach begonnen, mit dankenswerter Schärfe auf Einhaltung derselben zu bestehen; aber noch zeigt sich nicht überall die Wirkung, und außerdem sind auch diese Normalzahlen den Anforderungen einer wirklichen Schulerziehung gegenüber zu hoch gegriffen: mehr als 30 Kinder und Knaben, mehr als 20, höchstens 25 Sekundaner und Primaner sollte keine höhere Lehranstalt in einer Klasse vereinigen dürfen. Möchten es die staatlichen wie die städtischen Behörden, denen die Schulgründung obliegt, bedenken, daß nicht nur das äußere Wohl, die Gesundheit der Schüler und namentlich der Lehrer, sondern auch die innere Entwickelung, jeder wirkliche Fortschritt der höheren Schule zu einem wesentlichen Teile von dieser Forderung abhängt.

Solange dieselbe, wie jetzt, zwar theoretisch anerkannt, aber nicht praktisch erfüllt ist, wird sich auch die hier entworfene und geforderte Unterrichtsweise nur annähernd verwirklichen lassen. Aber auch so schon kann es nicht ausbleiben, daß sie da, wo sie zur Geltung gekommen, einen Umschwung im inneren Leben der Schule herbeiführen, daß sie die Gesinnung und das persönliche Verhalten der Schüler den Lehrern gegenüber auf das vorteilhafteste verändern muß. Auf der einen Seite wirklich gemeinsame Arbeit und zugleich Anerkennung, ja Förderung des berechtigten Gemeinschaftsgefühls, welches die Schüler untereinander verbindet: auf der anderen Seite Freiheit der individuellen Entwickelung, Freiheit des Interesses

und der Arbeit, soweit es die erzieherischen Zwecke der Schule zulassen: wo bleibt da Raum für das Gefühl eines lästigen Druckes, eines feindlichen Gegensatzes zwischen dem, was die Schule verlangt, und dem, was die Jugend wünscht und empfindet? Wer sich dann noch still oder laut der Schulzucht entgegensetzt, den wird man mit größerem Rechte wie jetzt als böswillig oder unsittlich verurteilen dürfen; und sicher werden es nur Einzelne sein, die dann noch erheblich hinter dem zurückbleiben, was maßvolle und verständige Erzieher verlangen. Für die Bessergesinnten, und sie bilden unter der Jugend immer die Mehrzahl, wird mit dem Drucke auch der Widerstand aufhören nebst allen häßlichen und unwürdigen Auswüchsen, die er gezeitigt hat. Die Sklavenmoral, die jetzt auf unseren Schulen herrscht, wird schwinden, nicht zu Gunsten einer übermütigen und rücksichtslosen Herrenmoral, sondern zu Gunsten einer freien und innerlichen Wahrheit und Sittlichkeit, wie sie künftigen Männern, wie sie der Jugend eines großen und freien Volkes ziemt.





Achtes Kapitel.

Lehrfächer und Schularten.

Die Schule folgt der allgemeinen Kulturbewegung. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwickelungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens.

Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts.

Wenn man um die Mitte des nun vergangenen Jahrhunderts die Ziele, die unser höheres Unterrichtswesen anstrebte, mit einer kurzen Formel bezeichnen wollte, so machte das kaum irgend welche Schwierigkeiten. Die Bildung sollte einerseits eine sittliche, andererseits eine formale sein, und beides, der sittliche Gehalt wie die Form sollte den Schülern durch das Studium des Altertums vermittelt werden. Dieses Studium nun war seinem Wesen nach weniger ein wissenschaftliches im strengen Sinne des Wortes als ein ästhetisches: in dem Verständnis der Dichter und Schriftsteller des Altertums hatte die humanistische Bildung ihr nächstes Ziel; und die Kenntnis der antiken Sprachen war das wesentlichste Mittel, dies Ziel zu erreichen.

In der Jugendzeit des modernen Europa, in den schönen Tagen der Renaissance und des Humanismus, war der Gedanke der ästhetischen Erziehung ans Licht getreten. Aus der begeisterten Anschauung des wiedergeborenen Altertums war er entstanden, aus der Überzeugung, daß alle höchsten Werte der Menschheit hier zu ihrem reinsten und schönsten Ausdruck

gekommen seien. Zum Besitz dieser Werte, zum Genuß dieser Schönheit zu erziehen, war die Absicht, aus welcher das humanistische Gymnasium hervorgegangen ist, und mit diesen höchsten menschlichen Gütern sollte es zugleich die göttlichen der Religion vermitteln. Den antiken Gedanken, daß künstlerische und wissenschaftliche Studien auch zur Sittlichkeit erzögen — didicisse fideliter artes emollit mores nec sinit esse feros — eigneten sich die Begründer und Leiter der humanistischen Gelehrtenschule mit Entschiedenheit an, ohne sich übrigens den Kopf über die innere Natur dieses Zusammenhangs zu zerbrechen. Erst dem achtzehnten Jahrhundert wurde die ästhetische Erziehung zu einem Problem. Die moralisierende Tendenz des Aufklärungszeitalters machte Ernst damit, das Schöne als Mittel und Vorstufe zur Sittlichkeit zu betrachten, und aus der allmählichen Vertiefung dieses Gedankens entstand jene Anschauung, welche ihren klarsten und edelsten Ausdruck in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung gefunden hat, die Anschauung, daß es die Kunst sei, welche alle Kräfte des Menschen in umfassender Harmonie entfalte, und daß die Herrschaft der Sittlichkeit eben durch diese Harmonie bedingt und begründet werde. Man sieht wohl, das Ideal der Humanität in diesem Sinne umfaßte zu gleicher Zeit eine sittliche und eine intellektuelle oder formale Seite; und da nun das achtzehnte Jahrhundert durchweg an der Überzeugung der Renaissance von dem absoluten Werte des klassischen Altertums festhielt, so war es selbstverständlich, daß das Ideal der ästhetischen Erziehung nur durch das Studium der Antike erreicht werden konnte. In diesem Sinne nun war es, daß der Neu-Humanismus F. A. Wolfs und W. v. Humboldts die Herrschaft über die Gelehrtenschule ergriff. Am Studium des Altertums sollten alle intellektuellen und moralischen Kräfte der Jugend geschult, und es sollte eben hierdurch jene Harmonie des Geisteslebens hervorgebracht werden, die zugleich die Grundlage wahrer Humanität war. Das Gymnasium entwickelt durch seine formale Bildung die geistigen Kräfte seiner Zöglinge, durch die ästhetische Erziehung bildet es sie zu Menschentum

und Sittlichkeit. Beides können und sollen sie dann den Anforderungen des Lebens gegenüber bewähren.

Wie weit dieses Ideal jemals verwirklicht worden ist, und ob ihm jemals mehr als einzelne hervorragend begabte Schüler nahe gekommen sind, ist heute schwer zu entscheiden. Alle ästhetische Bildung hat einen aristokratischen Zug, und die Renaissance insbesondere ist von vornherein eine Bewegung gewesen, die durch eine Anzahl hervorragender Persönlichkeiten, nicht durch weite Schichten des Volkes getragen wurde. Diesen aristokratischen und exklusiven Zug zeigt nun auch die humanistische und die neu-humanistische Gelehrtenschule. An und für sich schon ist sie nur bevorzugten Klassen der Bevölkerung zugänglich, aber auch hier sind nur verhältnismäßig wenige besonders Begabte zur Erfüllung ihrer Ansprüche, zur Verwirklichung des ganzen und vollen Menschentums fähig. Und nur um diese Minorität ist es ihr eigentlich zu thun; die übrigen laufen so beiher, aber es kommt nicht eigentlich auf sie an. So zeigt denn das Gymnasium gerade in seinen humanistischen Fächern bis auf den heutigen Tag die Erscheinung, daß die meisten Schüler hinter seinen Anforderungen zurückbleiben, und daß wenigen „guten" eine Majorität von mittelmäßigen und schlechten gegenüber zu stehen pflegt.

Immerhin unterliegt es keinem Zweifel, daß eine beträchtliche Anzahl hervorragender Männer durch die humanistische Gymnasialbildung die Grundlage für ihre Entwickelung und ihre Leistungen empfangen haben, und wir dürfen gerne glauben, daß auch für den Durchschnitt der Gymnasiasten, wiewohl ihm die eigentliche Höhe der humanistischen Bildung unerreichbar blieb, doch aus der Fülle des überlieferten Bildungsstoffes immer noch Wertvolles genug abgefallen ist. Wie wäre es sonst möglich, daß das humanistische Bildungsideal drei Menschenalter hindurch die unangefochtene Herrschaft in der deutschen Schule führte? wie wäre es möglich, daß auch jetzt noch so viele Männer, die ihre Schulbildung um die Mitte des verflossenen Jahrhunderts erhalten haben, aus voller

Überzeugung für den Wert dieser Bildung eintreten? daß der Versuch, nicht etwa die humanistische Schule zu zerstören, sondern nur ihr andere Bildungsformen als gleichberechtigt zur Seite zu stellen, bis jetzt noch immer auf unüberwindlichen Widerstand gestoßen ist?

Wenn wir somit den Wert, den die humanistische Bildung lange Zeit für die deutsche Erziehung gehabt hat, in vollem Umfang anerkennen, so können wir uns doch auch andererseits darüber nicht täuschen, daß sie die Wirkung, die sie einst ausgeübt hat, heute nicht mehr ausübt. Daß unsere Gymnasiasten auch nicht mehr im bescheidensten Maße den Anforderungen genügen, welche das humanistische Bildungsideal an sie stellt, daß unsere Studenten, unsere jungen Beamten und Gelehrten durchweg nicht eine Spur von Interesse und Anhänglichkeit für die Studien bezeigen, die ihre Schulzeit erfüllten, das sind Thatsachen, die Freunde wie Gegner der humanistischen Bildung gleichmäßig anerkennen. Der bekannte Richter, der oft angeführte Arzt, der nach vollbrachter Berufsarbeit zu seinem Horaz oder Homer greift, gehört der Generation vor 1870 an; wer seitdem die Schule verlassen hat, pflegt seine Klassiker zu verkaufen oder in die Rumpelkammer zu stellen, wenn er nicht etwa selbst Philologe ist. Und was schlimmer ist als das: auch innerlich wirken die Klassiker nicht nach, können sie nicht nachwirken, weil sie nie lebendig gewirkt haben. Bis zu welchem Grade die Antike als Ganzes und ihre vornehmsten Erscheinungen, bis zu welchem Grade Homer und Horaz unseren heutigen Gymnasialabiturienten innerlich fremd sind, davon erhält nur der einen Begriff, der Gelegenheit hat, Erfahrungen darüber zu machen. Nicht sowohl die Kenntnis der sprachlichen Form — gerade das ist völlig verloren gegangen, was den eigentlichen Inhalt und Wert der humanistischen Erziehung ausmachte: das Verständnis für das Wesen des Altertums, seine Kunstwerke und seine großen Menschen.

Nun ist es freilich zweifellos, daß durch die Gymnasialerziehung, trotz alles Rückgangs der Kenntnis und des Ver-

ständnisses der Antike, auch heute noch einiges erreicht wird, ja daß immer noch etwas dabei herauskommt, was man in gewissem Sinne als ein Ganzes bezeichnen kann. Denn die formalen Elemente der Gymnasialbildung bleiben ihrer Grundlage nach doch bestehen. Es bleibt eine geistige Zucht in bestimmter Richtung, die, neun Jahre hindurch fortgesetzt, naturgemäß bestimmte Eigenschaften des Geistes und des Charakters vor den übrigen entwickeln muß. Welches sind diese, und was ist dem entsprechend der Gesamtcharakter der formalen Bildung, die das heutige Gymnasium verleiht?

Was bei allen Sprachstudien zunächst in Anspruch genommen und demgemäß entwickelt wird, ist das mechanische Gedächtnis: Vokabeln und Sprachformen werden früh in großer Anzahl aufgenommen, und durch mancherlei Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch wird eine gewisse Schlagfertigkeit erzielt. Die Bildungsgesetze dieser Worte und Formen freilich bleiben den Schülern unbekannt, von einer wissenschaftlichen Einsicht in das Wesen der Sprache ist keine Rede; dafür aber werden die Knaben mit einem grammatischen Schematismus bekannt gemacht, der sehr hohe Ansprüche an das Abstraktionsvermögen des Anfängers stellt. Die eigentlichen Übungen in den Sprachstunden sodann drehen sich fast sämtlich um die Anwendung der gelernten Regel, also eines allgemeinen Satzes, auf den besonderen Fall. Selbst beim Übersetzen aus der fremden in die Muttersprache ist alles kombinierende Erraten verpönt: das Gewußte soll angewendet werden. In dieser frühen und fortgesetzten Entwickelung der abstrahierenden und schematisierenden Thätigkeit liegt zweifellos eine gewisse Schulung des Geistes, die an sich einen Wert hat; nur ist derselbe freilich einseitig und beschränkt: die gesamten Abstraktionen, welche die Schulgrammatik lehrt, münden in logische Kategorien und Schemata aus, nicht in Erkenntnisse von Kausalzusammenhängen und Gesetzen. Die grammatikalische Schulung der humanistischen Fächer ist daher mehr eine Vorschule für die Kunst, Schemata zu ent-

werfen und zu benutzen, als für wissenschaftliche Forschung oder Erkenntnis.

Nun aber liegt außer dem logisch-formalen noch ein anderes, allgemeineres Moment in den Sprachstudien, ein charakterbildendes. Für alle Leistungen, die in diesen Fächern von den Schülern gefordert werden, ist das Ideal: Korrektheit, Fehlerfreiheit. Das Extemporale, das nach der Fehlerzahl beurteilt wird, ist der charakteristische Ausdruck für diese Seite der Sache. Das Ideal der Akribie, der Genauigkeit auch in den kleinsten und unbedeutendsten Dingen, beherrscht die grammatischen Übungen; und wer wollte verkennen, daß hierin eine Schulung zur Gewissenhaftigkeit, ja zu peinlicher Sorgfalt liegt? Freilich auch das ist nicht zu leugnen, daß diese Schulung etwas Äußerliches an sich trägt; es liegt in ihrem Begriff, daß sie das Kleine und Unbedeutende mit gleicher Wichtigkeit und Sorgfalt wie das Große und Wesentliche behandelt, daß sie auf die Einzelheiten der Form annähernd den gleichen Wert legt, wie auf den Inhalt. —

Mechanisches Gedächtnis, Fähigkeit allgemeine Begriffe zu bilden, allgemeine Regeln und Kategorien auf besondere Fälle anzuwenden, peinliche Sorgfalt in der Bethätigung dieser Fähigkeit: man sieht wohl, es ist eine Vorbildung für Beamte, die hier gegeben wird. Aber freilich sind es wesentlich die Eigenschaften des Subalternbeamten, die durch sie entwickelt werden: an diesem schätzt man mit Recht — neben einer guten Handschrift — gewissenhafte Korrektheit und die Fähigkeit, sich in verwickelten Schematen zurechtzufinden, auch wohl solche zu entwerfen. Von dem aber, was für den *höheren* Beamten erforderlich ist, von der Kunst, Menschen zu erkennen oder gar zu leiten, von dem, was der wissenschaftliche Forscher braucht, allgemeine Gesichtspunkte, Verständnis für die großen geschichtlichen und Kultur-Gegensätze, — davon bringen die heutigen Schüler aus den griechischen und lateinischen Stunden nicht viel mit nach Hause, und kaum mehr ist es, was sie für ihr ästhetisches Verständnis dort empfangen.

Das ist nun freilich etwas wenig für eine Schulbildung, die neun Jahre dauert, und es ist blutwenig, gemessen an dem Ideal, mit dem das humanistische Gymnasium dereinst ins Leben getreten ist. Daher ist es denn wohl zu verstehen, wenn eine neu aufgekommene Richtung das Heil auf dem entgegengesetzten Wege sucht, als ihn die thatsächliche Entwickelung des Gymnasiums bis vor kurzem genommen hatte; wenn sie die formalen Ziele desselben zu Gunsten der ästhetischen, die Sprache zu Gunsten des Inhalts so viel als möglich zurückdrängen will. Besonders deutlich tritt dies Bestreben in den preußischen Lehrplänen und Lehraufgaben vom Jahre 1891 hervor. Die Grammatik soll mehr oder weniger ausschließlich als Mittel zum Verständnis der Lektüre behandelt werden; das Systematische soll der induktiven, ja gelegentlichen Behandlung weichen, das Stilistische wird möglichst beschränkt und zur Nebensache.

Nun ist es an sich gewiß richtig, den Inhalt über die Form zu stellen: allein es ist doch immerhin einigermaßen bedenklich, den formalen Bildungswert der klassischen Studien, wie wir gesehen haben, den einzigen, den sie zur Zeit thatsächlich besitzen, preiszugeben oder wenigstens hintanzusetzen, um auf diese Weise den Geist der Antike, der unseren Schülern verloren gegangen ist, wieder zu gewinnen. Form und Inhalt erscheinen gerade in der antiken Litteratur, so untrennbar verschmolzen — und gerade hierin hat man ja mit Recht einen ihrer Hauptvorzüge gesehen —, daß ein Verlust an dem einen notwendigerweise auch eine Einbuße an dem anderen mit sich ziehen muß. Was damit preisgegeben wird, sehen wir; ob wir aber das Verlorene damit wiedergewinnen, wissen wir nicht.

Ehe wir uns auf so ein gewagtes Geschäft einlassen, wird es jedenfalls notwendig sein, zunächst einmal ernsthaft die Gründe zu prüfen, welche den Verfall der humanistischen Studien verursacht haben. Denn solange man diese nicht beseitigen kann, muß eine Erneuerung des Humanismus, in welchem Sinne sie auch vorgenommen werden mag, notwendig Flickwerk bleiben und kann unmöglich zu einem dauernden Erfolge führen.

Ein Teil der Verteidiger des humanistischen Gymnasiums macht sich die Beantwortung dieser Frage freilich leicht, indem er den Rückgang in den klassischen Fächern einfach aus der Verminderung der Lehrstunden erklärt, welche diese Fächer in den letzten Jahrzehnten erfahren haben: man stelle die frühere Stundenzahl wieder her, und die früheren Leistungen werden sich ebenfalls wieder einstellen. Allein das ist denn doch ein ziemlich äußerlicher Schluß und noch dazu einer, der den Thatsachen Gewalt anthut. Daß bei sechs wöchentlichen Lehrstunden quantitativ weniger gelernt und geleistet werden muß als bei acht, in sechs Schuljahren weniger als in sieben, ist freilich einleuchtend; aber man sollte meinen, daß auch sechs Jahre mit sechs wöchentlichen Stunden für das Griechische, neun Jahre für das Latein immer noch eine Arbeitszeit bedeuten, die auf einige Ergebnisse Anspruch machen kann, die, zumal wenn man die Ziele äußerlich in angemessener Weise beschränkt, ausreichen müßte, um die Schüler mit Erfolg in die antike Litteratur einzuführen und ihnen soviel Sprachkenntnisse zu übermitteln, wie die Idee der formalen Bildung es fordert. Allein es ist nicht bloß ein quantitativer Unterschied der Leistungen, um den es sich handelt; es ist vielmehr die schon früher bezeichnete Thatsache, daß der Geist des Altertums und seiner Litteratur den heutigen Gymnasiasten völlig fremd bleibt, daß sie ihm teilnahmlos und kalt, ohne Verständnis und Begeisterung gegenüberstehen. Diese Thatsache ist offenbar nicht auf den Unterschied von ein paar Wochenstunden zurückzuführen: sie muß tiefere Gründe haben.

Solche Gründe sind vorhanden und lassen sich unschwer entdecken. Sie liegen zum größeren Teil in der Gesamtentwickelung der deutschen Bildung, in den allgemeinen Kulturverhältnissen unserer Zeit, zu einem kleineren aber auch in der Entwickelung der Altertumswissenschaft selber.

Die humanistische Gelehrtenschule ist — wie die Renaissance überhaupt — aus der Überzeugung heraus entstanden, daß das Altertum, nicht relativ sondern absolut genommen, die höchste Blüte menschlicher Geisteskultur sei: alle

anderen Kulturformen erschienen dieser Verwirklichung des Ideals gegenüber verhältnismäßig arm und wertlos, sie konnten sich im besten Falle der Antike annähern, indem sie so viel wie möglich von ihren Elementen aufnahmen. Dieses „Dogma vom klassischen Altertum“ — so hat es ein neuerer Schriftsteller bezeichnet — ist durch die Altertumswissenschaft selbst zerstört. Wir sehen heute die Bedingtheit und die Schranken jener Kultur; wir erkennen, daß auch hier dem hellen Licht starke Schatten entsprechen, ja, daß die unkritische Begeisterung früherer Jahrhunderte an nicht wenigen Stellen noch Licht sah, wo wir heute Schatten erblicken. Wir wissen, daß die Antike zwar eine der höchsten Formen ist, in welcher sich menschliche Bildung darstellen kann, aber auch nicht mehr, und daß wir keinen Grund haben anzunehmen, daß nicht aus ganz anderen Verhältnissen, ja daß nicht aus den Verhältnissen unseres eigenen Lebens eine ganz anders geartete Entwickelung zu gleicher Höhe führen könnte.

Nun braucht man freilich auf diese Seite der Sache ein allzu großes Gewicht nicht zu legen. Ist das Dogma von der einzigartigen Größe des Altertums zerstört, so bleibt doch immer noch genug des Wertvollen und Vorbildlichen übrig. Das aber ist das eigentlich Entscheidende, daß auch dieses Große und Wertvolle nicht mehr die Bedeutung für unser Leben und Denken besitzt, ja auch nur besitzen kann, die es einst für die modernen Völker gehabt hat. Denn das Beste, was uns das Altertum geben konnte, das ist bereits in unsere eigene Kultur, in unsere Litteratur, es ist in unser eigenes Fleisch und Blut übergegangen und tritt uns hier vertrauter und verwandter als in der ursprünglichen Gestalt entgegen. Kein Zweifel: die Antike ist die große Lehrmeisterin der modernen Völker und Deutschlands insbesondere gewesen. Ohne sie würden wir unsere klassische Litteratur nicht besitzen, denn erst das Studium des Altertums hat die Deutschen des 18. Jahrhunderts zur eigenen Kunst befähigt; ja ohne das Altertum wären wir Deutschen heute vielleicht alles andere eher als eine Nation: denn auch der Patriotismus, der

Gedanke der Nationalität ist zu einem wesentlichen Teile durch das Vorbild der antiken Völker zuerst angeregt und lebendig geworden. Kein Ausdruck des Dankes ist zu hoch für das, was uns das Altertum gewesen ist: aber wer wird auch dem geliebtesten Lehrer seinen Dank dadurch beweisen, daß er über den Beginn des Mannesalters hinaus in seiner Schule bleibt? Wir haben nun einmal selbst eine klassische Litteratur, in welcher das Höchste und Beste, was das Altertum uns gelehrt hat, mit den tiefsten Instinkten unseres eigenen Volkstums zu einer neuen Einheit verschmolzen ist. Und wir sind ein großes und selbständiges Volk geworden, wie es einst die Römer waren, wir haben eine Geschichte, die selbst in zahlreichen Einzelheiten vorbildlich ist: die Väter unserer heutigen Zöglinge haben bei Gravelotte und Sedan, ihre Vorväter bei Großbeeren und Leipzig gestritten. Will man sich darüber wundern, will man es unserer Jugend verdenken oder ihren Lehrern Schuld geben, wenn ihnen Goethe und Schiller näher stehen als Sophokles und Horaz, wenn sie sich für Leipzig und Sedan mehr erwärmen als für Marathon und Salamis? Für wieviele Dinge mußte man früher das Vorbild im Altertum suchen, die uns heute aus unserem eigenen Leben geläufig und selbstverständlich sind!

Vielleicht wird gerade diesen Umschwung keine andere Generation so gut verstehen, als die, der ich selbst angehöre, diejenige nämlich, die während des Krieges von 1870 die Schulbänke drückte. Bis dahin waren uns die großen Thaten des Altertums immer in einer Gloriole dargestellt und erschienen, als gebe es nichts in der modernen Geschichte, was sich daneben stellen könnte: jetzt erlebten wir aus unmittelbarer Anschauung Ereignisse und Thaten, die weder nach der Größe der Gesinnung, aus der sie hervorgegangen waren, noch an Bedeutung der Ergebnisse hinter jenen zurückstanden. Was war uns nun die Opferwilligkeit und der Heldenmut der Spartaner, der Patriotismus der Römer, an dem wir so lange wie zu etwas Unerreichbarem emporgesehen hatten? Nicht mehr, als was wir täglich von unseren Vätern und

Brüdern sahen und hörten. Die erhöhte Bedeutung der Gegenwart muß die Vergangenheit notwendig zwar nicht an sich, wohl aber für uns zurücktreten lassen.

Aus alledem folgt nun offenbar nicht, daß das Altertum für unsere Jugendbildung keinen Wert mehr hätte: wohl aber, daß dieser Wert nicht mehr wie früher ein absoluter und unersetzlicher ist; es ist nicht mehr der Gegenstand, der uns die Kultur überhaupt vertritt und übermittelt, und der daher der natürliche Mittelpunkt der Jugendbildung wäre. Der Kulturwert des Altertums ist nur noch ein Wert unter anderen, wenn auch immer noch einer der höchsten; und dementsprechend sind die alten Sprachen und Litteraturen nur noch Lehrfächer unter anderen Fächern. An die Stelle der Frage: was uns das Altertum sein und werden könne, ist durch den Gang der Ereignisse die andere Frage getreten: was ist uns das Altertum gewesen? Und diese Frage kann naturgemäß für die Jugendbildung niemals von der gleichen Bedeutung sein, wie jene erste. Gewiß, ohne Bekanntschaft mit der Antike wird man niemals den Gang der deutschen Geistesgeschichte verstehen, niemals in das Wesen und die Entstehung der klassischen deutschen Litteratur eindringen können; und für das historische Verständnis unserer Kultur, welche das Gymnasium anbahnen soll, wird mithin ein gewisses Maß von Kenntnis des Altertums immer unentbehrlich sein. Aber — ganz entsprechend der wissenschaftlichen Entwickelung — erscheint die Antike auch hier nur als ein wesentliches Element unter anderen Elementen: auch von diesem Gesichtspunkt aus bildet sie ein wichtiges Fach, aber nicht mehr den Mittelpunkt des gelehrten Unterrichts.

Zu demselben Ergebnis nun aber drängt die Entwickelung der modernen Kultur fast noch unvermeidlicher von einer anderen Seite.

Der aristokratische Zug, der, wie wir gesehen haben, der humanistischen Gelehrtenschule eignet, zeigt sich ganz besonders in der bewußten und gewollten Abkehr von allem und jedem praktischen Bedürfnis. Gerade weil das Gymnasium die Schule zum ganzen und vollen Menschentum sein will,

beansprucht es, für jeden höheren Beruf die einzige geeignete Vorbildung zu geben. Aber gerade deshalb fühlt es sich nicht verpflichtet, auf die Bedürfnisse eines einzelnen Berufes Rücksicht zu nehmen, oder genauer gesagt, es fühlt sich verpflichtet, keine solche Rücksicht zu nehmen. Wenn die Schüler ins Leben eintreten oder in die Universität, so mögen sie in allen praktischen Dingen selber sehen, wie sie zurecht kommen. So erscheint das humanistische Gymnasium als das echte Kind der vergangenen Epoche deutschen Geisteslebens, der Epoche des ganz nach innen gewendeten Idealismus. Es lehrt seine Schüler die Vergangenheit, nicht die Gegenwart kennen; es setzt voraus, daß sie sich aus jener hinreichend für diese orientieren können. Diese Tendenz war eigentlich nur berechtigt, solange es keine Gegenwart gab, die Großes zu bieten und zu fordern hatte; es ist charakteristisch, wie vor hundert Jahren Herbart die Notwendigkeit der klassischen Bildung begründete: „Solche Männer, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet er gewiß nicht in der Nähe; denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist.“ Wo aber, wie bei uns, ein großes und reiches Leben vorhanden ist, das sich aus seinen eigenen Bedingungen entwickelt und seine eigenen praktischen Anforderungen macht: da muß es eine gewisse Gefahr mit sich bringen, wenn man den Blick der Jugend von der Gegenwart ab und immer wieder auf die Vergangenheit zu lenken sucht, sei diese an sich genommen auch noch so groß und herrlich. Es ist die Gefahr, von der an einer anderen Stelle bereits die Rede war, daß Schule und Leben allzu sehr von einander getrennt bleiben: das Leben der Gegenwart hat in der Schule nichts zu suchen, und das, was den Schülern an Kulturidealen der Vergangenheit nahe gebracht ist, wird im praktischen Leben unwirksam bleiben.

Man sieht wohl, diese Bedenken werden durch die Schlagworte banausisch und utilitaristisch, mit denen die Verteidiger des humanistischen Gymnasiums so gern vorgehen, nicht abgethan. Die bloße Nützlichkeitsfrage freilich darf das Gymnasium

seiner ganzen Tendenz nach einfach ablehnen. Allein nicht mit gleichem Rechte vermag es die Anforderungen abzuweisen, welche aus der Geistesentwickelung des neunzehnten Jahrhunderts hervorgehen und dem alten Ideal gebieterisch entgegentreten. Der Wissensstoff und die Wissensgebiete haben sich ins Unendliche vermehrt. Fächer, die vor hundert Jahren noch als bloße Anhängsel der humanistischen Studien erschienen, wie Geschichte und Litteraturgeschichte, haben eine selbständige Bedeutung gewonnen, der sich auch die Schule nicht entziehen kann, und ein neuer Kreis des Wissens hat sich in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern entwickelt, ein Gebiet von einer Fruchtbarkeit und einer Bedeutung für alle Einzelheiten des Lebens wie für die gesamte Weltauffassung, daß eine Schulbildung ohne Kenntnis dieser Wissenschaften heute nicht mehr denkbar ist. Von dieser Umwälzung des geistigen Lebens, von dieser unendlichen Erweiterung des Gesichtskreises der Menschheit konnte denn auch die gelehrte Schule unmöglich unberührt bleiben. Sie mußte nacheinander dem Deutschen und den neueren Sprachen einen immer breiteren Platz gewähren, ja, sie mußte Mathematik und Naturwissenschaften allmählich zu Lehrfächern von gleichem Range wie die klassischen Sprachen erheben. Damit aber war die Einheit und Geschlossenheit des Prinzips durchbrochen, das Wesen des humanistischen Gymnasiums verändert und zerstört. Vergeblich versuchte man eine Zeit lang die unbedingte Vorherrschaft der alten Sprachen mit der gebührenden Berücksichtigung der neueren Fächer zu vereinigen: Zersplitterung der Kräfte, Überbürdung und Unlust der Schüler, Rückgang der Leistungen war die Folge. Das heutige Gymnasium ist nicht mehr dieselbe Schule wie die humanistische Gelehrtenanstalt in den ersten zwei Dritteln des Jahrhunderts und wird es auch dadurch nicht wieder werden, daß man dem klassischen Unterricht zwei oder drei Wochenstunden mehr zuzählt. Thatsächlich hat das Gymnasium das Ideal der ästhetischen Erziehung durch das Altertum aufgegeben und nur dadurch noch wahrt es den Zusammenhang mit seiner früheren

Gestalt, daß es den alten Sprachen auch jetzt noch einen bevorzugten Platz in einem Lehrplan einräumt, der gleichzeitig der Weiterentwickelung der modernen und insbesondere der deutschen Kultur Rechnung zu tragen sucht.

Hierdurch aber hat sich das humanistische Gymnasium einer anderen Schulart genähert. Es kommt einer Entwickelung entgegen, die sich von einem entgegengesetzten Ausgang her auf denselben Punkt hinbewegt.

Ungefähr um dieselbe Zeit, wo die alte Gelehrtenschule begann, sich unter dem Einfluß der Altertumswissenschaft des achtzehnten Jahrhunderts zu erneuern, erstanden aus dem praktischen Bedürfnis der technischen und industriellen Berufsarten die Anfänge der Realschule.

Zunächst war sie ein ziemlich buntscheckiges Gebilde, ohne innerlichen Zusammenhang der Lehrfächer, ohne ein organisches Prinzip, nur der Anforderung oder vielmehr den in sich verschiedenen Anforderungen des praktischen Lebens dienend, dem Charakter nach nicht wesentlich verschieden von der Fachschule, welche auf den Handelsstand oder einen bestimmten technischen Beruf unmittelbar vorbereitet. Aber allmählich kam von innen heraus doch eine gewisse Einheit in den Lehrplan und die Ziele der Realschule: es traten zwei große Wissenskreise hervor, die, indem sie zunächst dem praktischen Bedürfnis dienten, doch auch eine gewisse Geschlossenheit der formalen und sachlichen Bildung aufwiesen: Mathematik und Naturwissenschaften einerseits, die neueren Sprachen andererseits.

Vom praktischen Gesichtspunkt aus hatte die Einführung der *Mathematik* in die Realschule stattgefunden; als notwendige Vorbereitung für eine Anzahl technischer Berufe erwarb sie sich ihr Daseinsrecht im Unterricht; aber das gerade ist das Eigenartige dieser einzigen Wissenschaft, daß sie das Kleinste mit dem Größten, das Unmittelbarste der Anschauung mit dem Allgemeinsten des Gedankens, die höchsten wissenschaftlichen Abstraktionen mit dem Einzelnen und Nächstliegenden verbindet. So vereinigt die Mathematik eine praktische mit einer streng wissenschaftlichen Seite: sie führt einerseits ins

Technische, andererseits unmittelbar in das wissenschaftliche Denken und Erkennen hinein; ja, die Verknüpfung ist so eng, daß es kaum möglich ist, zu praktischen Zwecken Mathematik zu treiben, ohne von ihrem wissenschaftlichen Charakter berührt und beeinflußt zu werden. Und so hat sich denn auch der mathematische Unterricht auf den Realanstalten über das unmittelbare praktische Bedürfnis hinaus entwickelt: er ist eine Grundlage der formalen Bildung geworden und als solche auch vom humanistischen Gymnasium übernommen. In vollem Umfang freilich erreicht die Mathematik diese Bedeutung erst durch ihre Verbindung mit den exakten Naturwissenschaften, der Mechanik zumal; denn erst hier treten die beiden Seiten ihres Wesens dem Schüler in voller Deutlichkeit entgegen: neben der Höhe und Allgemeinheit ihres Erkenntniswertes die durchgängige Beziehung zur Wirklichkeit und die Möglichkeit, diesen Erkenntniswert jeden Augenblick ins Praktische umzusetzen. Und aufs vorteilhafteste ergänzen die beschreibenden Naturwissenschaften die exakte Ausbildung: sie lehren die Wirklichkeit beobachten, wie jene die Gesetze der Wirklichkeit finden lehrt.

Auch die neueren Sprachen sind wie die exakten Wissenschaften zunächst durch das praktische Bedürfnis in die Realschule eingeführt, aber auch hier ist der Unterricht nicht bei dem praktischen Gesichtspunkt stehen geblieben; er hat es versucht, sie nach ihrem vollen Bildungswert fruchtbar zu machen, und er hat sich mit der Zeit immer mehr diesem Ziele genähert. Zwar nach der formalen Seite kommt ihr Bildungswert nicht in allen Stücken dem der alten Sprachen gleich. Allein es bleibt immer noch genug, um das Gedächtnis kräftig zu üben und die Fähigkeit der Abstraktion zu entwickeln, ganz abgesehen davon, daß ein großer Teil dieser letzteren Aufgabe von den exakten Wissenschaften mit übernommen wird.

Diese formale Bedeutung aber übertrifft noch der Wert des Kulturinhalts, welchen die Kenntnis der neueren Litteratur zu erschließen vermag. Auch hier geht dem Schüler eine fremde reiche Welt auf. Steht sie an klassischer Vollendung hinter der

Antike zurück, zeigt sie nicht die grandiosen Formen, nicht die ehrfurchtgebietende Abgeschlossenheit, die jene längst vergangene Kulturwelt aufweist, so lehrt sie dafür gegenwärtige Bildungen in ihrem Werden und Wachsen zu begreifen. Sie lehrt die Unterschiede der Nationen nach ihrer Notwendigkeit verstehen, aber zugleich die Verwandtschaft erkennen, welche über diese Gegensätze hinweg die moderne Kultur zu einer Einheit zusammenschließt. Der Horizont des Schülers dehnt sich nicht sowohl zeitlich als räumlich aus, und überall führt die Betrachtung auf die lebendige Wirklichkeit. Auch hier vereinigen sich mithin der praktische und der ideelle Gesichtspunkt zu gemeinsamer erzieherischer Wirkung. Der Schüler erhält das frohe Bewußtsein, daß sein Wissen zugleich ein Können ist, daß er die lebendige Kulturwelt, welche die neueren Sprachen erschließen, nicht nur verstehen lernt, sondern daß er auch äußerlich befähigt wird, in sie einzutreten, an ihr teilzunehmen.

So erscheint denn nun die Realschulbildung in ihrer Art nicht weniger geschlossen und abgerundet als die humanistische Gymnasialerziehung, und es kann sogar auf den ersten Anblick scheinen, daß in dem Gegensatz zwischen beiden der Vorteil auf Seiten der Realschule ist: das Gymnasium lehrt seine Schüler das, was war, die Realschule das, was ist; das Gymnasium muß es ihnen überlassen, was sie an der vergangenen Kultur gelernt haben, auf die Gegenwart anzuwenden; die realistische Bildung überhebt sie dieser Mühe: sie führt ihre Zöglinge unmittelbar in das, was gegenwärtig oder sogar in das, was immer ist, ein. Sie giebt ihnen nicht weniger noch unbedeutendere Elemente theoretischer Bildung und befähigt sie doch weit unmittelbarer zu einer praktischen Lebensthätigkeit.

Allein man konnte und kann sich doch nicht verhehlen, daß die realistische Bildung auch ihre verhängnisvollen Schranken hat, Schranken, die sich nach zwei Richtungen hin fühlbar machen. Gerade wenn das Verständnis der lebendigen Gegenwart als das Ziel der Jugendbildung anerkannt wird, so kann man es um so weniger übersehen, daß unsere Kultur nun

doch einmal geschichtlich begründet, daß sie das Ergebnis einer langen Entwickelung ist: niemand kann ein tieferes Verständnis für sie erlangen, ohne daß er diese Entwickelung kennt. Die Schule wird stets genötigt sein, das Gegenwärtige an die Vergangenheit zu knüpfen, kann sie doch nur mit gewordenen, nicht mit werdenden Mächten rechnen, nur mit solchen, die für einen abgeklärten und geläuterten Inhalt bereits eine reine und klare Form gewonnen haben.

Dies zeigt sich sofort, wenn man von der rein intellektuellen Seite der Bildung auf die Entwickelung der Gesinnung hinblickt. Hier suchte einst das humanistische Gymnasium seine eigentliche Kraft und Wirksamkeit: eine vornehme, dem Schönen und Erhabenen zugewandte Menschlichkeit zu erziehen war sein Ziel; und dies wollte es erreichen durch das Idealbild der antiken Völker, wie es die Renaissance gestaltet, durch die vorbildliche Wirkung der einzelnen großen Männer, die das Altertum hervorgebracht hat. Hierfür giebt die englische und französische Litteratur keinen Ersatz: es fehlt nicht an großen Männern, aber sie stehen in ihrer nationalen Besonderheit dem Empfinden unserer Jugend ferner als die Gestalten des klassischen Altertums, die im Laufe der Jahrtausende über alles Nationale und Besondere hinaus etwas Allgemeines und Allgemeingiltiges angenommen haben. Es fehlt nicht an Größe der Gesinnung, aber es fehlt die geschlossene Einheitlichkeit der ethischen Weltanschauung. Damit ist die Gefahr einer Erziehung gegeben, die auf das Praktische und Intellektuelle, aber nicht auf die Gesinnung geht, und die man mit Recht oder Unrecht als „Amerikanismus“ zu bezeichnen pflegt.

Aus diesen oder ähnlichen Erwägungen heraus war es wohl, daß der Versuch gemacht wurde, wenigstens einen Teil der klassischen Bildung mit der Realschulbildung zu verbinden, und die Schüler außer in die beiden modernen Sprachen auch noch in die lateinische Sprache und Litteratur einzuführen. Dieser Versuch ist äußerlich genommen durchaus geglückt; die Anstalten, die ihn aufnahmen, — sie werden heute Realgymnasien genannt — haben die ursprüngliche Form der

zweisprachigen Realschule fast verdrängt; sie haben ihre Lebenskraft auch gegenüber der Ungunst der Regierung erwiesen. Aber trotzdem ist es nicht zu verkennen, daß sie an demselben Gebrechen leiden wie das humanistische Gymnasium, seitdem es den Realien einen Platz an der Seite der alten Sprachen eingeräumt hat: an der Gefahr der Zersplitterung; ja daß diese Gefahr dem überladenen Lehrplan der Realgymnasien noch in höherem Maße droht. Nach der preußischen Schulreform vom Jahre 1882, welche den lateinischen Unterricht auf den Realgymnasien verstärkte, zeigten sich hüben und drüben ganz gleiche Verhältnisse: Überbürdung der Schüler, Zersplitterung der Kräfte, daher Verflachung und Mangel an Erfolg, namentlich im Sprachunterricht. Aber auch jetzt noch giebt es selbst unter den Vertretern und Verteidigern des Realgymnasiums nur wenige, die nicht bereitwillig zugeben, daß der Lehrplan desselben der Verbesserung und namentlich der Vereinfachung dringend bedarf. —

So also liegen die Dinge jetzt bei uns: drei Formen der höheren Schule stehen nebeneinander. Die eine — äußerlich immer noch die herrschende — hat ihre Stellung nur dadurch zu behaupten vermocht, daß sie neuen Bildungselementen einen breiteren Raum gewährt, als es sich mit ihrer inneren Eigenart und ihren eigentlichen Zielen verträgt. Die andere wieder erscheint allzu einseitig praktisch und modern. Die dritte endlich sucht zwischen beiden zu vermitteln, verfällt aber dabei noch entschiedener als die erste in die Gefahr, ihre Kräfte zu zerspittern und ihre Ziele zu verfehlen.

Es ist einleuchtend: keine dieser drei Schulen entspricht, so wie sie ist, den Zielen und Aufgaben einer wahren Erziehung; keine genügt den vielfältig gesteigerten Ansprüchen einer allseitigen Kultur. Daher ist es begreiflich, daß keine von ihnen unbedingte Anhänger besitzt, weder unter den Fachmännern noch in den weiteren Kreisen der Nation. Wir stehen vor der auffallenden Erscheinung, daß der heutige Zustand unseres Schulwesens nur Gegner hat: die Uneinigkeit dieser Gegner, nicht der eigene Wert oder eine innere Notwendigkeit ist es, was ihn erhält.

Wollen wir nun diesen Zuständen und Thatsachen gegenüber zu positiven Ergebnissen kommen, so dürfen wir nicht dabei stehen bleiben, die vergänglichen Gebilde zu betrachten, die uns die heutige Schule darbietet. Wir müssen vielmehr auf die dauernden Werte eingehen, die diesen Gestaltungen zu Grunde liegen. Unsere Betrachtung hat uns gezeigt, daß eine Überfülle von Wissensgebieten und Lehrfächern, durch die Entwickelung der modernen Kultur hervorgebracht, die einzelnen Schulformen zu sprengen droht. Wie soll sich die deutsche Schule dieser Überfülle gegenüber stellen? welche Lehrstoffe, welche Wissensgebiete soll sie in die Jugendbildung aufnehmen? Das ist der letzte Sinn der sogenannten Schulfrage.

Eine Auswahl muß getroffen werden, und die eigentlich entscheidende Frage wird nun die sein, ob sie für alle Arten von Schulen und von Schülern, also allgemein verbindlich getroffen werden soll, oder ob man grundsätzlich Unterschiede zulassen will. Dem entsprechend treten denn unter den vielen verschiedenen Stimmen, welche sich in den letzten Jahrzehnten zur Schulfrage geäußert haben, zwei entgegengesetzte Richtungen von grundsätzlicher Bedeutung hervor. Die einen sehen in der Vielfältigkeit der höheren Schulen überhaupt ein Übel: sie streben einer Einheitsschule zu, einer allgemeinen und mustergiltigen Schulform, welche die Fehler und Einseitigkeiten der einzelnen jetzt bestehenden Schulen ausgleichen und damit zugleich diese Vielgestaltigkeit selbst überwinden soll. Die anderen erblicken gerade in der verschiedenen Gestaltung der höheren Schulen einen Vorteil: die Möglichkeit, die Schäden zu bessern und die Schule wieder mehr mit den Bedürfnissen der Gegenwart und den Wünschen und Anschauungen der Nation in Übereinstimmung zu bringen. Man lasse die gegenwärtigen Anstalten bestehen, aber man gebe ihnen die Freiheit sich diesen Wünschen im einzelnen anzupassen, auf die Gefahr hin, daß neben ihnen noch neuartige Schulen hervortreten: die Folge wird sein, daß diejenigen Schulformen, die der Zeit und ihren Bedürfnissen wirklich entsprechen, sich erhalten, die anderen aber von selber absterben werden.

Prüfen wir diese beiden Forderungen darauf hin, was an ihnen berechtigt erscheint.

Ein Versuch, die Idee der Einheitsschule im ganzen Umfang praktisch zu verwirklichen, ist bisher nicht gemacht worden, — aus gutem Grunde. Denn wie diese Einheitsschule aussehen sollte, darüber ist selbst unter ihren Anhängern noch recht wenig ausgemacht. Dem Wunsche jedoch, dem Berechtigten dieser Idee entgegenzukommen, entspringt der Gedanke des einheitlichen Unterbaus, der den sogenannten Reformanstalten Altonaer und Frankfurter Systems zu Grunde liegt. Diese Schulen stimmen darin überein, daß sie als erste fremde Sprache das Französische in den Unterricht einführen, wodurch erreicht wird, daß der Lehrplan in den drei ersten Schuljahren nicht nur für alle neunklassigen Anstalten, sondern auch für die sechsklassigen Realschulen der gleiche wird; im vierten Jahre tritt zunächst eine zweifache, im sechsten eine dreifache Gabelung ein, welche den drei vorhandenen Arten der neunklassigen Schule entspricht.

In allen diesen Entwürfen und Einrichtungen muß man ein praktisches und ein ideelles Moment unterscheiden. In praktischer Hinsicht soll den Eltern die Notwendigkeit erspart werden, schon ehe sie ihre Kinder in die Schule schicken, an ihren künftigen Beruf zu denken, ja in gewissem Sinne schon darüber zu entscheiden; und es soll ihnen zweitens der Wechsel der Schule, wenn er sich aus inneren oder äußeren Gründen als notwendig erweist, erleichtert werden. In der That, solange das humanistische Gymnasium allein die Berechtigung zum Universitätsstudium verleiht, sehen sich die Eltern in die Notwendigkeit versetzt, die Wahl der Lehranstalt für ihre Kinder von vornherein unter diesem Gesichtspunkte zu treffen. Allein ein weit radikaleres Mittel der Abhülfe für diesen Übelstand, als es der gemeinsame Unterbau gewähren kann, ist es offenbar, wenn die Berechtigung, das Zeugnis für die Universität auszustellen, allen neunklassigen Schulen verliehen wird. Denn der gemeinsame Unterbau ermöglicht es zwar, die Entscheidung über den künftigen Beruf einige Jahre hinauszuschieben; aber sie muß immer noch in einem Alter getroffen werden, in welchem ein

sicheres Urteil über Begabung und Neigung der meisten Kinder sich noch nicht fällen läßt. Bei der gleichen Berechtigung der neunklassigen Anstalten jedoch ist das erst in den oberen Klassen erforderlich, ja, es hat im Grunde genommen sogar bis nach dem Abiturientenexamen Zeit. Und da die sechsklassige Realschule mit Leichtigkeit an der lateinlosen Oberrealschule Anschluß findet, so wird nicht einmal durch ihre Wahl der Entscheidung über die Zukunft der Knaben vorgegriffen. Nun spricht aller Anschein dafür, daß die Gleichberechtigung der neunklassigen Anstalten, eine Forderung, die Vernunft und Gerechtigkeit gleichmäßig erheben, in allernächster Zeit Wirklichkeit werden soll. Damit aber verliert auch die Rücksicht auf den Schulwechsel ihr Schwergewicht. Denn der künftige Beruf wird dann nur selten oder garnicht einen solchen erfordern; die zufälligen äußeren Veranlassungen aber, die übrig bleiben, können schon der Anzahl der Fälle nach nicht entscheidend in Betracht kommen; und vor allem auch im einzelnen Falle sind es nur Unbequemlichkeiten, die Eltern und Kindern aus dem Schulwechsel erwachsen, aber keine entscheidenden Hindernisse und Schranken mehr. Den Ausschlag in einer so weittragenden Frage zu geben, reichen solche Unbequemlichkeiten nicht aus: dieser wird vielmehr von Rücksichten innerlicher Art, von Gesichtspunkten ideeller Natur abhängen, und solche werden denn auch von den Verfechtern der Einheitsschule in erster Linie geltend gemacht.

Man kann den Gedanken, von dem sie im letzten Grunde geleitet werden, in die Formel zusammenfassen: ein Volk, eine Schule! Daß ein kraftvoll lebendiger, einheitlicher Volksgeist sich, wie in allen Beziehungen des geistigen Lebens, so auch in der Gestaltung der nationalen Schule Ausdruck schaffen muß, daß andererseits kein festeres Band, keine dauerhaftere Stütze des Nationalbewußtseins denkbar ist, als die Gemeinsamkeit der Schulerziehung: dieser Gedanke ist es, von dem die Forderung der Einheitsschule eigentlich ausgeht, von dem sie gestützt und getragen wird. Eine einheitliche Bildung soll die verschiedenartigen Berufsstände der Nation zusammen-

halten, und selbst die verschiedenen sozialen Schichten sollen durch ein solches Band verbunden werden. Denn es ist genau dieselbe Schule, die alle ohne Unterschied besuchen, nur daß sie sich in drei Stufen gliedert, von denen jede dem Bedürfnis einer der sozialen Klassen angepaßt ist: das Fundament bildet die gemeinsame Volksschule, die Mittelstufe entspricht den jetzigen Realschulen, und die obersten Klassen fügen die gemeinsame und gleichartige Vorbereitung für alle Arten des akademischen Studiums hinzu.

Der Gedanke hat unleugbar etwas Einleuchtendes und Einnehmendes; soziale Gesichtspunkte und Rücksichten der allgemeinen Geisteskultur scheinen gleichmäßig dafür zu sprechen. Denn es ist gewiß ein Vorteil, wenn Kinder aus den verschiedenen Volksklassen die Möglichkeit haben, jahrelang dieselbe Schule zu besuchen. Die sozialen Unterschiede treten wenigstens äußerlich erst später hervor als es sonst der Fall sein würde, und es mögen sich manche persönlichen Beziehungen bilden, welche diese Unterschiede auch in späteren Lebensjahren zu mildern geeignet sind. Und andererseits wäre es unzweifelhaft eine Gefahr für die Entwickelung einer gemeinsamen Geisteskultur, einer nationalen Lebensanschauung, wenn die Bildung der oberen Klassen in zwei ganz getrennte Richtungen auseinander strebte, wenn etwa die Scheidung in Humanisten und Realisten, die noch vor wenigen Jahren für viele die Lösung der Schulfrage bedeutete, mit ihren Konsequenzen verwirklicht worden wäre. Man denke sich, daß unsere Beamten, Richter und Geistlichen sämtlich einseitig humanistisch gebildet wären, dagegen alle übrigen höheren Berufsklassen, Baumeister und Techniker, Kaufleute und Industrielle und konsequenterweise auch Ärzte, ebenso einseitig realistisch, und daß diese nicht nur von den alten Sprachen, sondern auch vom Kulturgehalt des klassischen Altertums ebenso unberührt blieben, wie jene von naturwissenschaftlicher Weltauffassung und exakter Methode! Dieser Aussicht gegenüber leuchtet es unmittelbar ein, welch ein Vorteil dem nationalen Leben aus einer einheitlichen Schulbildung erwächst.

Nun aber erheben sich gegen den Gedanken der Einheitsschule doch mancherlei Bedenken und Einschränkungen, die wir nicht übersehen können.

Was zunächst die soziale Wirkung des gemeinsamen Unterbaus betrifft, so wird man sich von demselben nicht allzuviel versprechen dürfen. Denn die Gemeinschaft des Schulbesuchs führt schon in der jetzigen Volksschule Kinder verschiedener Volksklassen oft gerade zum Gegenteil von dem, was beabsichtigt ist: sie giebt ihnen Gelegenheit zum Vergleichen und bringt ihnen den Abstand der häuslichen Verhältnisse und der eigenen Lebenslage dadurch nur früher zum Bewußtsein. Und die Kinderfreundschaften, die sich hier im günstigen Falle bilden, werden durch die späteren und dauernderen Beziehungen zu den Genossen der Oberklassen in den allermeisten Fällen wieder verdrängt und in Vergessenheit gebracht. Aber auch für die Lebensanschauung und die geistige Entwickelung überhaupt sind die oberen, nicht die unteren Stufen des Schulunterrichts entscheidend. In diesen letzteren wird immer und notwendigerweise das Elementare und das Technische das Übergewicht haben: wie aber könnte das hinreichen, um über alle Verschiedenheit des Berufs und der gesellschaftlichen Stellung hinaus eine dauernde Einheit der Anschauungen zu schaffen?

Allein trotz alledem: soweit man die Gemeinsamkeit des Unterrichts, die Einheit der Bildung durchführen kann, ohne daß die einzelnen Bildungsformen dadurch Schaden nehmen, wird man gewiß einen Vorteil für das Leben der Nation darin sehen dürfen. Verfehlt aber wäre es, wollte man weiter gehen und dem Idol einer Einheit der Volksbildung zu liebe die organische Einheit der Einzelbildung, die denn doch zunächst das Wichtigste ist, beeinträchtigen. Denn man kann einen Menschen nicht so erziehen und bilden, daß die Bildung auch auf zwei Drittel des Weges etwas Fertiges und Abgeschlossenes ist, wiewohl es sehr gut geht, seinen Bildungsweg von vornherein nur auf zwei Drittel der an sich möglichen Strecke zu bemessen. Wie sehr dieses mechanische Abstecken äußerer Bildungsgrenzen die Bildung selber schädigen kann, davon

giebt die sogenannte Abschlußprüfung, welche die letzte preußische Schulreform an das Ende des sechsten Schuljahres gelegt hat, ein unerfreuliches Zeugnis. Für die sechsklassigen Anstalten ist sie der natürliche Abschluß, für die neunklassigen dagegen eine störende Unterbrechung; und die Absicht, auch hier mit dem sechsten Jahre eine Art Abrundung zu erreichen, hat auf den geschlossenen Lehrgang der Gymnasien mehrfach eine geradezu zersetzende Wirkung gehabt, obgleich ihr selbst äußerlich nur in einigen Fächern entsprochen werden konnte.

So wird sich also eine engere, eine systematische Einheit von vornherein nur für die verschiedenen Schulen mit gleicher Dauer ernsthaft ins Auge fassen lassen. Aber auch hier wird man vor allzu weitgetriebenen Forderungen warnen müssen. Einheit ist noch keine Uniformität, und es ist durchaus nicht einzusehen, warum eine Bildung nicht in allen wesentlichen Dingen einheitlich sein und doch im einzelnen und minder wesentlichen für verschiedene Gestaltungen Raum haben, verschiedenartigen Bedürfnissen Befriedigung gewähren soll. Es scheint, daß in diesen übertriebenen Einheitsbestrebungen sich derselbe Rückschlag gegen die Zersplitterungssucht früherer Zeiten geltend macht, der uns bereits früher als ein allgemeines Charakterzeichen der Gegenwart entgegengetreten ist. Aber auch hier gilt es zwischen Gemeinsinn und Individualismus den rechten Ausgleich zu finden: eine allzu weitgetriebene Gleichmacherei ist gerade auf dem Gebiete der Schule nicht möglich ohne Schädigung des Besten und Tiefsten, was der Einzelne und die Nation besitzt. Und gerade bei uns Deutschen ist der Individualismus, der uns so tief im Blute steckt, doch nicht bloß die Ursache der Zersplitterung, sondern auch eine Quelle geistigen Reichtums und geistiger Kraft geworden, die von innen heraus jeder Schablone widerstreben.

Wenn wir also dem Gedanken der Einheitsschule eine gewisse Berechtigung zuerkennen, so werden wir doch nicht so weit gehen zu verlangen, daß thatsächlich alles, was auf unseren Schulen gelehrt wird, von allen gelernt werde. Wir werden vielmehr unterscheiden zwischen solchen Bildungsstoffen,

die als die eigentlich bestimmenden und wesentlichen zu betrachten sind, und solchen, die für die besonderen Bedürfnisse der einzelnen Berufsarten, vielleicht auch die besonderen Neigungen und Anlagen der verschiedenen Individuen in Betracht kommen. Was die ersteren betrifft, so ist das Verlangen durchaus berechtigt, daß sie in allen höheren Schulen in wesentlich gleichem Umfang gelehrt und getrieben werden, und daß auch die sechsklassigen Schulen nach ihrem Maße daran Anteil nehmen sollen. Was aber die zweite Art von Gegenständen betrifft, so wird man, ohne die innere Einheit der nationalen Bildung zu zerstören, den Bedürfnissen der verschiedenen Berufsarten, örtlichen Gewohnheiten und Überlieferungen, ja selbst den persönlichen Anschauungen bewährter Direktoren eine weitgehende Freiheit einräumen dürfen.

Vor allem aber sollten die Unitarier des Schulwesens eins nicht vergessen: mehr als auf der Gleichheit der Lehrstoffe beruht die Einheit nationaler Kultur auf der Einheitlichkeit des Geistes, der das gesamte Bildungswesen durchdringt und der sich an den verschiedensten Unterrichtsstoffen und auf den verschiedensten Bildungsstufen bethätigt. Die allgemeinen Werturteile, die der Erziehung und mithin auch der Schule ihre Ziele bestimmen, der Charakter der Schulzucht und die Methoden des Unterrichts, die diesen Werturteilen und Zielen entsprechen: die sind es, woraus allein eine innere Einheit des Bildungswesens und der nationalen Erziehung hervorgehen kann. Ob ein Volk mehr auf Charakterbildung oder ob es mehr auf intellektuelle Schulung, ob es auf körperliche Ausbildung oder nur auf die geistige Wert legt, darauf kommt es mehr an als auf die Frage: Griechisch oder Englisch? Mit einem Wort: es ist mehr der Geist als der Stoff, auf dem die Einheitlichkeit der Schulbildung wie der Erziehung überhaupt beruht. —

Genau zu demselben Ergebnis nun gelangen wir, wenn wir von der entgegengesetzten Seite ausgehend die Forderung nach Freiheit der Schulgestaltung ins Auge fassen. Es ist vielleicht eine Minorität, die diese Forderung erhebt, aber

wenn man die Stimmen wägt und nicht zählt, so ist es eine schwerwiegende Minorität: denn es gehören die besten Namen unter den pädagogischen Schriftstellern der Gegenwart dazu. Und auch sachlich spricht Vieles und Bedeutungsvolles dafür. Es ist zweifellos richtig, daß die höhere Kultur sich in der Mannigfaltigkeit und Freiheit, nicht in der gleichmäßigen Gebundenheit der Gestaltung ausspricht. Es leuchtet ein, daß es zur Hebung des Schulwesens beitragen muß, wenn die eine Schule von der anderen lernen kann, statt daß alle, gleichmäßig gestaltet, Veränderungen und Verbesserungen nur von außen oder von oben erwarten können. Wo eine Schulform durch altehrwürdige Tradition im Volksleben Wurzel geschlagen hat, warum sollte man sie zerstören? wo aus neuen Bedürfnissen heraus neue Formen als berechtigt und wünschenswert in weiten Kreisen empfunden werden, warum sollte man sie nicht aufkommen lassen?

Aber doch ist diese Vielgestaltigkeit der Bildung nur so lange ein Vorzug, als sie nicht zur Zersplitterung des Bildungswesens führt. Die Unterschiede der Schularten dürfen nicht so groß werden, daß ihre Schüler mit verschiedenen Zungen reden und sich gegenseitig nicht verstehen. Den sichersten Schutz gegen ein solches Auseinanderfallen bietet freilich, wie wir eben sahen, die Einheitlichkeit der allgemeinen Anschauungen und Werturteile, kurz des Geistes, der das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen durchdringen soll. Aber eine gewisse Gleichheit der Bildungswege und -Stoffe erscheint doch ebenfalls erforderlich, wie wir ja bereits gesehen haben, daß der Abstand einer streng klassisch-humanistischen und einer ganz modern-realistischen Bildung weiter ist, als es für die Gemeinschaft des geistigen Lebens zuträglich sein kann. So erweist es sich denn auch von dieser Seite als notwendig, daß ein gemeinsamer Stammbesitz des Wissens und Könnens von allen höheren Schulen — nach ihrem Maße auch von den sechsklassigen — gleichmäßig überliefert werden muß. Eine Reihe von Fächern und innerhalb dieser eine Anzahl von Teilgebieten sind als wesentliche Bestandteile der deutschen Bildung zu betrachten und dementsprechend auch als

unerläßliche Bestandteile jedes höheren Unterrichts. An sie aber schließt sich ein weiterer Kreis von Stoffen und Lehrfächern, die man zwar keineswegs als unwesentlich ansehen, aber doch im einzelnen nach praktischen Rücksichten verschieden behandeln darf, weil keines von ihnen den Anspruch erheben kann, für jeden Gebildeten unerläßlich zu sein. Herrscht über jenen fundamentalen Wissenskreis Übereinstimmung, herrscht, was immer das Wichtigste bleibt, ein einheitlicher Charakter in der Gesamtrichtung des Unterrichtswesens, so darf man im übrigen wohl einer Mannigfaltigkeit der Gestaltung Raum geben, welche die innere Einheit der Bildung dann nicht mehr zu schädigen vermag.

Jener gemeinsame Besitz, die feste Grundlage unserer nationalen Bildung, kann nicht durch subjektive Erwägungen gefunden, nicht aus Nützlichkeitsrücksichten und Zufallsgründen festgestellt werden: er kann sich nur aus der Notwendigkeit des geschichtlich Gewordenen und aus dem allgemein empfundenen Bedürfnis des Werdenden ergeben. Versuchen wir es, in diesem Sinne festzustellen, welche Gebiete er umfaßt und in welchem Sinne die Schule dieselben zu betrachten und zu behandeln hat. Ist das gelungen, so wird es nicht schwer sein, auch den übrigen Gegenständen in ihrer Mannigfaltigkeit gerecht zu werden.

Der Weg unserer Betrachtungen wird uns gleichsam von außen nach innen führen. Der allgemeine Charakter der Erziehung wird zunächst wesentlich mit bestimmt durch das Verhältnis der geistigen zur körperlichen Ausbildung; und es ist zweifellos ein gemeinsames Kennzeichen des in der Entwickelung begriffenen neuen Schulwesens, daß es auf die letztere einen weit höheren Wert legt, als das noch vor wenigen Jahrzehnten, geschweige denn in früheren Zeiten, bei uns geschah. Dem Turnen und Schwimmen sind Bewegungsspiele und Rudern zur Seite getreten; wir nähern uns mehr und mehr den gesunderen englischen Verhältnissen, — leider aber hat damit sogleich auch das englische Vorbild des Sports bei uns Platz

gegriffen. Soweit das im allgemeinen Volksleben oder innerhalb militärischer Kreise der Fall ist, ist nichts dagegen zu sagen. Allzu lange Zeit ist Biertrinken, Kegelschieben und Kartenspielen fast die einzige gesellige Erholung gewesen, welche die erwachsene deutsche Jugend kannte: da ist ein Wettstreit körperlicher Fertigkeiten trotz mancher Auswüchse sicherlich erfreulicher. Allein in die Schule gehört der Sport nicht, aus doppeltem Grunde nicht: einmal, weil er das, was für die Gesundheit wertvoll ist, vielfach in das Gegenteil verkehrt: er setzt die einseitige Entwickelung einzelner körperlicher Kräfte und Fertigkeiten an die Stelle der wünschenswerten Durchbildung des ganzen Körpers und verlangt ein „Training“, das jungen Menschen, deren Wachstum noch nicht beendet ist, oft geradezu schadet. Sodann aber lenkt nicht die körperliche Übung an sich, wohl aber der Sport mit all den Erregungen wetteifernden Ehrgeizes, die er mit sich bringt, heranwachsende Jünglinge mit Notwendigkeit von geistigen Zielen ab und macht jede innere Sammlung auf die Dauer unmöglich. Wie kann ein 17 bis 18 jähriger junger Mensch, der im Begriff steht, vor der Öffentlichkeit, vielleicht vor den Augen seines Kaisers, um einen wertvollen Preis, um die Anerkennung von Tausenden zu ringen, und der noch dazu durch seine Lebensweise auf Schritt und Tritt an den bevorstehenden Wettkampf erinnert wird, wie kann der innere Kraft, ernsthaftes Streben für seine wissenschaftliche Ausbildung übrig haben, die in der Trockenheit der Bucharbeit, in der Stille der Studierstube, ohne besondere Anerkennung in gleichmäßigem Ablauf sich langsam entwickelt? Man darf sich darüber nicht täuschen: die Folge einer Weiterentwickelung des Sports unter unseren Gymnasiasten müßte notwendigerweise einen Rückgang der intellektuellen Bildung zur Folge haben: wie denn auch anerkanntermaßen die englische Jugend in dieser Hinsicht hinter der unseren zurücksteht. — Daher ist denn für unsere Schüler eine zunehmende Berücksichtigung der körperlichen Ausbildung ebenso erwünscht, wie der Sport nachteilig ist. Wenn man es dahin bringen könnte, daß jeder Knabe täglich zwei Stunden mit Bewegungsspielen

und körperlichen Übungen beschäftigt würde, so wäre das ein durchaus entsprechendes und wünschenswertes Verhältnis. Gewiß ist auch dagegen nichts zu sagen, daß die Schüler derselben Altersklasse, zuweilen auch die einer ganzen Anstalt untereinander wetteifern, aber aller eigentliche Sport, alles Hervortreten in die Öffentlichkeit, alles Rekordmachen ist ein für allemal vom Übel. —

Einfacher liegen die Dinge in Bezug auf die technischen Lehrfächer: Singen und Zeichnen. Wären wir im stande, unseren Schülern einen gewissen Grad von künstlerischem Können mit ins Leben zu geben, so wäre das freilich in hohem Maße wünschenswert. Allein die Grenzen, die der Schule hier gezogen sind, werden immer ziemlich enge bleiben. Der Gesanglehrer wird stets in erster Linie das praktische Bedürfnis der Anstalt nach einem Festchor im Auge halten müssen, und die Zeichenstunde wird über eine erste Grundlegung der Technik nicht hinauskommen. Und doch läßt sich auch innerhalb der engen Grenzen, die hier gesteckt sind, für die künstlerische Erziehung Erhebliches leisten, nur muß es sich der Unterricht angelegen sein lassen, neben dem technischen Können des Schülers sein Verständnis und seinen künstlerischen Sinn nach Möglichkeit zu begründen und zu fördern. Vieles läßt sich hier schon durch die bloße Auswahl dessen, was gesungen oder gezeichnet werden soll, erreichen, mehr freilich hängt von der gesamten Persönlichkeit des Lehrers ab. Ist er von künstlerischem Geiste erfüllt und nicht aller pädagogischen Gaben bar, so wird er gerade auf diesem Gebiete leicht einen dauernden und fruchtbaren Einfluß auf seine Schüler gewinnen; er wird sie darum noch nicht zu Künstlern erziehen, wohl aber ihnen offene Augen und lebendiges Empfinden für das Schöne mit ins Leben geben können. Daß eine künstlerische Erziehung in diesem Sinne, wenn sie ein allgemeiner Bestandteil unserer Schulbildung würde, für die Kunst selber, der sie ein Publikum erzieht, wie für das gesamte Volksleben von hoher Bedeutung werden müßte, darauf haben einsichtige Fachleute gerade in der letzten Zeit vielfach hingewiesen.

Einen Vorschlag möchte ich hier hinzufügen, der dieser Entwickelung sicherlich zu gute kommen würde. Man schmücke die Schulen reicher nnd künstlerischer, als das bisher zu geschehen pflegt; man gebe den Schülern früh und regelmäßig Gelegenheit, wirkliche Kunstwerke zu sehen. Es wäre gewiß keine schlechte Verwendung, wenn ein Teil der Gemälde und Skulpturen, die der Staat jährlich ankauft, die Festsäle der Schulen schmückten, anstatt daß sie jetzt, in unfruchtbarer Menge sich gegenseitig ausstechend, die öffentlichen Gallerien und Sammlungen füllen. Wenn unsere Knaben und Jünglinge an Schul- und patriotischen Festen künstlerisch geschmückte Festräume beträten, statt daß ihnen jetzt von kahler Wand ein Dutzend gut gemeinte staubige Büsten entgegensehen, sie würden sicherlich leichter in eine weihevolle Stimmung versetzt werden, und, was vielleicht noch mehr wert ist, sie würden künstlerische Eindrücke empfangen, die von dauernder Wirkung auf ihr Interesse und ihre Geschmacksrichtung bleiben müßten. Freilich werden es aus guten Gründen immer nur einzelne Kunstwerke sein können, die den Schulen in dieser Weise zugewiesen würden; dafür aber könnte man die besten unter den Kopierarbeiten, welche die Schüler in der Zeichenstunde anfertigen, der Ehre würdigen, die Klassenwände und selbst die Aula zu schmücken: es würde gewiß ein Sporn für den Ehrgeiz der jungen Talente unter ihnen sein, wenn ihnen auf diese Weise Gelegenheit gegeben wäre, sich hier ein dauerndes und ehrenvolles Andenken zu stiften. Muß denn eine Schule durchaus die schmucklose Häßlichkeit von Bureauräumen aufweisen? Die neue Schule sollte schon durch ihre äußere Ausschmückung einen freieren Geist, den Geist einer lebensvolleren und vielseitigeren Bildung zum Ausdruck bringen, als es die alte Gelehrtenschule that!

Freilich, unsere Kultur ist nun einmal nicht, wie es die der Hellenen war, eine künstlerische und wird es auch durch solche Vertiefung des künstlerischen Unterrichts nicht werden. Sie ist ihrer Grundlage nach wissenschaftlicher und litterarischer Natur; und es wird immer die wesentlichste Aufgabe der

höheren Schule sein, diese Grundlage festzuhalten und den jungen Geschlechtern zu überliefern. Das Wesen der Gegenwart drängt mächtig nach außen: ein praktischer Zug — das Wort im weitesten Sinne genommen — beherrscht auch das geistige und sittliche Leben und kann nicht ohne Einfluß auf die Erziehung bleiben. Und unter allen hilfreichen Mächten, auf die sich dieses praktische Streben stützen kann, ist die stärkste die Wissenschaft. Denn auch diese hat neben der reinen Erkenntnis mittelbar oder unmittelbar praktische Ziele: sie will die Welt gestalten und beherrschen, indem sie dieselbe erkennt.

Es ist der Kreis der Realwissenschaften, in welchem dieses Streben am deutlichsten und erfolgreichsten zum Ausdruck kommt, und wir haben bereits gesehen, wie aus ihm ein Unterricht hervorgeht, der, wissenschaftliche und technische Gesichtspunkte verbindend, zu gleicher Zeit auf Erkenntnis und Beherrschung der Wirklichkeit gerichtet ist. Liegt schon hierin ein schier unabsehbarer erzieherischer Wert, so tritt nun noch im einzelnen die Bedeutung hinzu, welche die Realien durch die Eigenart ihrer Methoden für die formale Ausbildung des Intellekts besitzen. Denn diese Methoden lehren die Außenwelt unmittelbar, nicht erst durch Bücher vermittelt, zu erfassen, sie erziehen zu eigener Beobachtung, zum selbständigen Durchdenken ihrer Gesetze und sie bereiten auf diese Weise ein wissenschaftliches Forschen und Erkennen in seinen wesentlichsten Grundzügen vor. Aber auch die formale Bildung in der engsten Bedeutung des Wortes, die Entwickelung der Formen und Methoden des logischen Denkens, wird durch nichts stärker gefördert, als durch den Zusammenklang von induktiver und deduktiver Methode, auf welchem die moderne Naturwissenschaft beruht. Daß jemals Pädagogen an dieser bildenden Kraft der exakten Wissenschaften zweifeln oder sie doch der Wirkung grammatischer Studien gegenüber minderwertig wähnen konnten, bleibt eine der eigentümlichen Erscheinungen, die aus der Einseitigkeit des philologisch-humanistischen Geistes und seiner Vorherrschaft auf unseren Schulen hervorgegangen sind.

Und wie die intellektuellen, so werden auch die Willenskräfte des Schülers durch diese Wissenschaften gefördert. Mit Recht berufen sich die Philologen darauf, daß gerade in der Schwierigkeit der grammatischen Studien ein guter Teil ihres erzieherischen Wertes liegt. Aber auch nach dieser Seite stehen Mathematik und Physik gewiß nicht hinter den humanistischen Wissenschaften zurück. Nehmen sie das mechanische Gedächtnis weniger in Anspruch, so stellen sie um so größere Forderungen an die Energie des Denkens und die Ausdauer der Anspannung. Die charakterbildende Kraft der Realien ist, mit einem Wort, nicht geringer als ihre Wirkung auf die Entwickelung des Intellekts.

Alles zusammengenommen: die Realien sind nicht nur ein unerläßlicher Bestandteil aller positiven Bildung; wenn sie heute einen erheblichen Bruchteil der Zeit und der Kraft in Anspruch nehmen, welche die Gelehrtenschule früher ausschließlich auf die humanistischen Studien verwandte, so übernehmen sie dafür auch ein gut Teil der allgemeinen erzieherischen Wirkungen und Leistungen mit, die früher jenen allein anheimfielen. Als eine gleichwertige Ergänzung treten sie der humanistischen Bildung zur Seite: der Beschäftigung mit dem Wandelbaren und Individuellen, das die Geschichte und die Poesie erfüllt, stellen sie die Betrachtung der ewig gleichen Formen und Gesetze des Seins gegenüber, dem phantasievollen Ergreifen des künstlerischen und sittlichen Ideals die strenge Unerbittlichkeit im Auffassen und Denken des Wirklichen.

Aber freilich: hier steht eine Einseitigkeit gegen die andere; und es ist ohne weiteres klar, daß eine ausschließlich exakte Bildung nur die eine Hälfte des Seelenlebens erfüllen und in Thätigkeit setzen, die andere aber völlig leer und unbefriedigt lassen müßte. Wenn sie alle Kräfte des Verstandes entwickelt, so läßt sie die Kräfte des Gemüts nahezu unberührt. Je höher wir den Wert des Gefühls- und des Willenslebens stellen, je mehr wir geneigt sind, gerade hier die Wurzel der Individualität und ihre letzte Kraftquelle zu suchen — und wir haben im ersten Kapitel gesehen, daß die moderne

Psychologie hierauf hinführt —, desto entschiedener werden wir auch vom Unterricht eine bildende Einwirkung auf das Gefühlsleben, auf die Gesinnung verlangen. Eine solche Einwirkung aber kann nur derjenige Unterricht erreichen, der das moralische und ästhetische Empfinden und Verstehen der Jugend entwickelt, indem er ihr Vorbilder des Handelns und der Gesinnung aufstellt. Dies nun ist die wichtigste Aufgabe des Bildungskreises, den man als den humanistischen im weiteren Sinne zu bezeichnen pflegt: die wichtigste darum, weil sie ihm allein und ungeteilt zufällt.

Wesentliche Bestandteile dieses Bildungskreises sind zunächst Religion und Geschichte. Das Verständnis der „moralischen Potenzen," aus denen nach Ranke die Weltgeschichte hervorgeht, und freilich auch das der materiellen Bedingungen, mit denen sie zu rechnen und zu ringen haben, der Enthusiasmus für große Vorbilder — nach Goethes bekanntem Wort das Beste, was die Geschichte lehrt —, das pietätvolle Interesse an der Vergangenheit der eigenen Nation, das durch die vaterländische Geschichte geweckt und erhalten wird: alles dies vereinigt sich, um dem Geschichtsunterricht gerade auf die Ausbildung der Gesinnung und des ethischen Urteils einen hervorragenden Einfluß anzuweisen. Ja dieser Einfluß wird im allgemeinen wesentlicher sein, als ihn der Religionsunterricht auszuüben vermag, denn die Geschichtsauffassung des Schülers zu begründen hat der Geschichtslehrer in der Hand, für die religiöse Gesinnung aber kommen die Einflüsse des Hauses und des Predigerunterrichtes in erster Reihe in Betracht, und der Religionsunterricht in der Schule kann daneben wenig mehr als eine Ergänzung geben. Dies thut er nach meiner Meinung am wirksamsten, wenn auch er seine Aufgabe wesentlich als eine geschichtliche auffaßt und, wie er in den unteren Klassen die biblische Geschichte verständlich macht und einprägt, so in den oberen den Schülern vor allem ein Verständnis dafür zu eröffnen sucht, welche Mächte in der Geschichte der Kirche und der religiösen Dogmen die wirksamen gewesen sind. Mit dem Verständnis für diese Mächte wird er der

Jugend zugleich auch Achtung vor ihnen erwecken, — mehr als durch alles unmittelbare Eindringen auf die Gesinnung und mehr als durch ein Eingehen auf die Einzelheiten systematischer Dogmatik, die, wie es scheint, auf unseren Gymnasien oft einen ausgedehnteren Raum in Anspruch nehmen, als wünschenswert ist. —

Allein trotz der zweifellos großen Bedeutung, welche diesen beiden Lehrfächern zukommt, darf man doch nicht übersehen, daß sich die Schüler in beiden fast ausschließlich empfangend verhalten müssen. Hierin aber liegt allerdings eine Schranke. Denn was der Knabe, der Jüngling sich in eindringender Arbeit durch eigene Kraft zu eigen macht, hat naturgemäß eine tiefere Wirkung auf Geist und Charakter als alles bloß Gehörte und von außen Aufgenommene.

Von der Lektüre der antiken Klassiker erwartete und erzielte das humanistische Gymnasium dereinst jene Wirkung auf das Verständnis und die Gesinnung seiner Schüler, die der selbsterarbeitete Anblick großer Vorbilder, die mit immer erneuter Ausdauer erkämpfte Versenkung in eine Welt erhabener Kultur erwecken kann. Die Zeit jener höchsten erzieherischen Wirkung der Antike ist — wir haben das oben feststellen müssen — vorüber, und in unserer Zeit sind die Bedingungen nicht gegeben, unter denen sie aufs neue zur alten Kraft erstarken könnte. Es heißt einen Ersatz für sie finden, einen Ersatz gerade nach der bedeutungsvollsten Seite der Erziehung, die hier in Rede steht. Und der Unterricht, der dies leisten soll, muß nicht nur einer höchsten Wirkung auf Gefühl und Phantasie fähig sein, er muß auch, wie das einst die klassische Lektüre gethan hat, unseren Schülern zugleich das Verständnis für den Wert und die Entwickelung der Geisteskultur eröffnen, in der wir selber stehen. Alle moderne Kultur aber ist, soweit sie nicht auf dem Christentum beruht, aus der Renaissance und somit indirekt aus dem Altertum hervorgegangen, und unmöglich kann die Schule dieses ehrwürdige Band abreißen wollen: sie würde damit den weltgeschichtlichen Zusammenhang zertrennen, in dem sie die Bildung des Schülers im einzelnen und die unseres

Volkes im ganzen doch gerade zu halten bestimmt ist; sie würde die nicht minder bedeutungsvolle Kulturgemeinschaft lockern, in welcher die großen europäischen Nationen mit einander stehen. Aber freilich dieses Band ist nur stark und wertvoll, solange es in all seinen Teilen lebenskräftig und frisch ist, und es ist die Pflicht der Jugendbildung, das Dürre und Vertrocknete abzustoßen und durch Lebendiges zu ersetzen.

Wo nun aber fänden wir diesen lebendigen Ersatz näher und natürlicher, wo wirkungsvoller als in unserer eigenen klassischen Litteratur? Naheliegend und natürlich, denn erstens: es ist ja eben unsere Litteratur, unsere eigene Muttersprache, und diese unseren Kindern zu erschließen, ist unter allen Einzelaufgaben des humanistischen Unterrichts doch wohl die wichtigste und dringendste. Sodann aber ist gerade die Existenz unserer klassischen Litteratur einer der wesentlichsten Gründe, warum die Antike für unsere nationale Bildung nicht mehr die Bedeutung und auf unsere Jugend nicht mehr die Wirkung haben kann wie früher, als wir eine eigene Litteratur nicht besaßen. Was also ist natürlicher, als auch für die Schule den Ersatz da zu suchen, wo ihn das Leben längst gefunden hat?

Denn das ist das Wesen dieser Litteratur, daß sie das Beste, was das Altertum uns lehren konnte, ergriffen und mit dem tiefsten Leben der eigenen Zeit und des eigenen Volkes erfüllt hat. Es ist wahr, das Bild des Altertums, wie es unseren Klassikern vorschwebte, ist weder im ganzen noch im einzelnen geschichtlich treu und wissenschaftlich stichhaltig: sie faßten es, wenn nicht großartiger und tiefer, so doch reiner und schöner als es wirklich gewesen ist. Aber ein Schaden ist das gewiß nicht, weder für die Litteratur, die aus dieser begeisterten Anschauung hervorgegangen ist, noch für die Jugendbildung, die sich auf diese Litteratur gründet.

Und in der Art, wie unsere klassischen Dichter dieses Idealbild ergriffen und zu neuem Leben gestaltet haben, treten die tiefsten und edelsten Züge deutschen Geistes sichtbar hervor. Der Idealismus, welcher des Lebens höchsten Wert in geistigen Gütern sieht und im Bewußtsein inneren Reichtums auf allen

äußeren Besitz und Glanz verzichtet, hat nirgends einen reineren und erhabeneren Ausdruck gefunden als in Schillers heldenhafter Dichtung. Das kraftvolle Streben, die Welt in allen Höhen und Tiefen zu erfassen, das eigene Ich zur Welt zu erweitern, erscheint nirgends vorbildlicher und klarer als in Herders und Goethes allseitiger Menschlichkeit. Nirgends kann der Schüler mit gleicher Deutlichkeit wie in einer Litteratur, die in Goethe gipfelt, lernen, daß die Kraft des Einzelnen wie der Nation nicht darin besteht, das Fremde abzulehnen, sondern es sich zu eigen zu machen, es den eigenen Bedürfnissen und Neigungen selbständig und willensstark anzupassen. Nirgends endlich ist der Gegensatz zwischen dem Individuum und seinen Rechten und zwischen den Ansprüchen der Gemeinschaft edler zum Austrag gekommen, als in der Litteratur, die Nathan und Iphigenie, Don Carlos und den Prinzen von Homburg hervorgebracht hat.

Mit Freude werden unsere Schüler einige Grundzüge des Geistes, der sich hier ausspricht, auch in der älteren deutschen Dichtung wiederfinden. Auch im deutschen Volksepos tritt uns ja die tragische Größe heldenhafter Gesinnung entgegen, die Treue und Ehre höher schätzt als das Leben und seine Güter. Auch in der höfischen Poesie des Mittelalters sehen wir, wie die nationale Kraft, die in den ritterlichen Sängern, ihnen selbst unbewußt, lebte, sich das Fremde angleicht und zu eigen macht: wie die Dichter von anfänglicher Nachahmung zu selbständigerer Gestaltung und endlich zu genialer Neuschöpfung, wie sie durch die Namen Wolfram und Walther bezeichnet wird, übergehen. Erst durch diese zweimalige Wirksamkeit erhalten wir die Gewißheit, daß es wirklich nationale deutsche Züge sind, die uns hier entgegentreten und zu denen wir unsere Schüler in teilnehmender Bewunderung erziehen wollen. Aber freilich mehr als eine in diesem Sinne ergänzende Bedeutung dürfen wir der Beschäftigung mit den älteren Dichtungen nicht zuschreiben. Sie den Meisterwerken der klassischen Litteratur gleichzusetzen, dazu berechtigt uns weder ihre Form, die nur in vereinzelten Höhepunkten klassische

Vollendung erreicht, noch steht uns ihr Inhalt nahe genug, — trotzdem mancher geistreiche Dichter sie erneuert, trotzdem der genialste Musiker unserer Zeit sie mit dem Leben seiner Kunst neu erfüllt hat. Es wäre verkehrt, zu viel Zeit und Kraft auf die nordische und mittelhochdeutsche Dichtung zu verwenden: seine eigentliche Bedeutung wird dem deutschen Unterricht immer aus der klassischen Litteratur erwachsen.

Freilich für die zweite Aufgabe, die diesem Unterricht zufällt, die Einführung in das innere Wesen und die Eigenart der deutschen Sprache, kommt gerade die Kenntnis der älteren Epoche wesentlich mit in Betracht. Denn um eine solche Einsicht zu gewinnen, ist es notwendig die Sprache in verschiedenen Stadien ihrer Entwickelung zu kennen. Und gerade weil sich das für die Muttersprache leichter erreichen läßt als für jede fremde, darum ist der deutsche Unterricht geeignet, den Schülern einen Einblick in das Leben der Sprache überhaupt zu verschaffen und die Kenntnis des grammatischen Schemas durch einen ersten Vorgeschmack wissenschaftlichen Verständnisses zu ergänzen.

Das Studium der großen Muster deutschen Stils endlich ist es, das, gefördert durch die Einsicht in das Wesen der Muttersprache, die Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen Gebrauche derselben heranbildet; und somit fällt denn auch der wichtigste Teil aller formalen Bildung, welche die Schule giebt, dem deutschen Unterricht, wenn auch nicht allein, so doch in erster Reihe zu.

So zeigt sich uns, daß der deutsche Unterricht den natürlichen Mittel- und Höhepunkt der humanistischen Studien, das Wort im weiteren Sinne genommen, bildet. Er schafft den Schülern das Hauptwerkzeug aller geistigen Wirkung: die Herrschaft über die Sprache, und er bahnt ihnen auch theoretisch einen Einblick in das Wesen dieses Werkzeuges an. Mit dem Geschichtsunterricht vereint und durch den Religionsunterricht ergänzt, erschließt er ihnen das wichtigste Verständnis, das sie sich auf der Schule erringen können: das Verständnis der vaterländischen Kultur und der edelsten Blüte, die sie gezeitigt

hat, der deutschen Poesie; und er wirkt dadurch zu gleicher Zeit bereichernd und klärend auf die Einsicht, belebend und begeisternd auf die Gesinnung der Jugend. —

Blicken wir auf das zurück, was sich uns bisher als fester Kern und notwendiger Bestandteil unserer Jugendbildung ergeben hat, so kann es keinem Zweifel unterliegen, daß das Gefundene an sich allein völlig ausreichen würde, um eine in sich abgeschlossene und doch reiche und inhaltsvolle, eine nationale und doch allgemeine Jugendbildung darauf zu begründen. Für körperliche wie für geistige Entwickelung, für die Gesinnung wie für die Verstandesbildung ist gesorgt; die Natur, die unsere Schüler umgiebt, und die Geisteskultur, deren Kinder und Erben sie sind, werden ihnen erschlossen. Nur eins vermissen wir noch, um das Gebäude zu krönen: eine Vermittelung zwischen den beiden Wissenskreisen, welche diese Bildung umfaßt, ein Lehrfach, welches den Zusammenhang zwischen humanistischem und realistischem Gebiet, die höchsten Gesetze, die beiden gemeinsam sind, zum Verständnis brächte. Wo diese Vermittelung zu finden ist, darüber soll uns das nächste Kapitel belehren. —

Aber man wird inzwischen vielleicht nicht ohne Erstaunen bemerkt haben, daß in dem Bisherigen derjenige Gegenstand gänzlich fehlt, auf den unsere höheren Schulen durchweg den größten Teil der Arbeitszeit verwenden: die fremden Sprachen.

Wenn es somit möglich ist, eine in sich geschlossene, vom rein menschlichen wie vom nationalen Standpunkt ausreichende Jugendbildung zu entwerfen, ohne daß man die Fremdsprachen dabei in Rücksicht zieht, so darf man daraus freilich noch keineswegs den Schluß ziehen, daß diese eben überhaupt entbehrlich wären, ja nicht einmal, daß ihnen äußerlich genommen der Platz wesentlich geschmälert werden könnte. Aber freilich soviel zeigt sich doch wohl, daß, wenn man unsere Jugendbildung als Ganzes betrachtet, den fremden Sprachen darin nicht mehr wie früher eine grundlegende, sondern nur eine ergänzende Bedeutung zukommt.

Diese Bedeutung nun ist mehrfacher Art. Zunächst geht sie schon aus dem praktischen Bedürfnis hervor. Alle Studienzweige, die einem historischen Gebiet angehören, machen die Kenntnis des Lateinischen unerläßlich, viele die des Griechischen wenigstens wünschenswert. Das Verständnis der englischen und französischen Sprache aber kann weder der Gelehrte noch der gebildete Laie mehr entbehren; und für viele Berufsarten ist es mehr als bloß nützlich, sich mit einer gewissen Freiheit darin ausdrücken und bewegen zu können. Hier tritt uns nun bereits die Schwierigkeit einer Auswahl entgegen, die allgemein verbindlich sein soll. Immerhin ist vom rein praktischen Standpunkt aus die Frage verhältnismäßig einfach zu entscheiden. Denn wenn man von einigen bestimmten Studienzweigen absieht, sind Gelehrten wie Ungelehrten die neueren Sprachen nützlicher und notwendiger als die alten, von diesen aber ist wieder das Lateinische schwerer als das Griechische zu entbehren.

Umgekehrt aber liegt das Verhältnis, wenn man die Sprachen nicht unter dem praktischem Gesichtspunkt, sondern als Mittel formaler Bildung betrachtet; und hierzu wird man denn doch wohl nach wie vor ebenfalls genötigt sein, obgleich ihnen ein Teil ihrer früheren Aufgaben von den Realien und dem Deutschen abgenommen ist. In dieser Hinsicht sind die alten Sprachen zweifellos den neueren überlegen. Sie sind es sowohl an sich, weil sie uns in einem noch jugendlicheren Stadium ihrer Entwickelung entgegentreten und daher eine durchsichtigere Klarheit des Baus, eine größere Frische und Energie des Ausdrucks, eine lebensvollere Einheitlichkeit der Form zeigen. Sie sind es aber im besonderen auch für uns Deutsche, weil sie der Eigenart unserer Sprache ferner stehen und daher zu einer kräftigeren Umprägung des Gedankens und des Ausdrucks nötigen, wenn man sie verstehen oder aus ihnen übersetzen will. Aber wenn auch alle diese pädagogischen Vorzüge den klassischen Sprachen in besonderem Maße eignen, so kommen sie doch auch den modernen zu. Namentlich das Französische hat von seinem Ursprung her soviel romanische Eigenheit, daß es in allen angeführten Beziehungen das Lateinische bis zu

einem gewissen Grade ersetzen kann. Es ist uns Deutschen nicht nur im wesentlichen eine fremde und fremdartige Sprache, sondern es ist auch eine Sprache von durchsichtiger Einfachheit und Klarheit des Baus und es ist durch seine geschichtliche und litterarische Entwickelung zu einer Strenge des Stils durchgebildet, welche der Reinheit und Vornehmheit des klassischen Latein nicht nachsteht. Das Englische aber bietet eine willkommene Ergänzung, indem es durch seine Verwandtschaft mit unserer eigenen Sprache, die doch wieder einer durchaus entwickelten Eigenart Raum läßt, dem Schüler ein Gegenstück der Muttersprache vorhält. Der formale und der praktische Wert der modernen und antiken Sprachen gleichen sich mithin ungefähr aus, und jedenfalls besteht in beiden Beziehungen kein absoluter, sondern nur ein relativer Unterschied zwischen ihnen.

Und ähnlich verhält es sich mit dem Kulturwert ihrer Litteraturen. Kein Zweifel, daß von allem, was der Unterricht an Dichtung und Prosa fremder Völker dem Schüler übermitteln kann, das griechische Schrifttum bei weitem am höchsten steht, und daß auch für das Verständnis unserer eigenen Kulturentwickelung keinem anderen eine gleiche Bedeutung zukommt. Ein gewisses Maß von Kenntnis der antiken, namentlich der griechischen Dichtung, wird das deutsche Gymnasium niemals entbehren können. Auch das ist gewiß, daß selbst die beste Übersetzung die Originallektüre nicht völlig zu ersetzen vermag, zumal bei Werken, deren Wert so wesentlich mit in der Form liegt, wie hier. Aber mag der Ersatz auch unvollkommen sein, ein Ersatz ist es immerhin. Und bedenkt man, wie wenig von den griechischen Meisterwerken unsere heutigen Gymnasiasten thatsächlich lesen, und wie wenig tief sie durchschnittlich in das Gelesene eindringen, so wird man sich doch wohl gestehen müssen, daß eine gut ausgewählte, richtig geleitete Lektüre treuer und geschmackvoller Übersetzungen einen sichereren Gewinn bringen würde, als es jetzt die Originallektüre thut. Jedenfalls handelt es sich auch hier um ein Mehr oder Weniger, mit dem man sich abfinden kann und abfinden muß, sobald die Notwendigkeit es fordert.

Auch hier aber ist das, was der Schüler aus der neueren Litteratur gewinnen kann, wiewohl nicht gleichwertig, so doch wertvoll genug, um ihm den Einblick in hochentwickelte Formen fremder Kunst und Litteratur, fremden Denkens und Dichtens zu gewähren. Und selbst für das geschichtliche Verständnis deutscher Bildung und deutscher Litteratur sind die Einflüsse, die von England und Frankreich ausgegangen sind, doch ebenfalls von der höchsten Bedeutung. Daher wird man den Wert nicht unterschätzen dürfen, welchen die Originallektüre Shakespeares und der französischen Klassiker, von anderen zu schweigen, für unsere Schüler haben muß; und es wäre in keiner Hinsicht gerechtfertigt, einen Unterschied des Bildungsgrades daraus herleiten zu wollen, ob ein junger Mann die antiken Klassiker im Original kennen gelernt hat, die englischen und französischen aber aus der Übersetzung, oder umgekehrt. Ja, für das Verständnis der Gegenwart, der Strömungen, die sie bewegen und der Werte, die sie hervorbringt, ist die Kenntnis der französischen und englischen Litteratur sogar von unmittelbarerer Bedeutung, als die der klassischen. Und wenn dieses Verständnis auch auf der Schule nur vorbereitet und nicht eigentlich angebahnt werden kann, so wird man doch auch das nicht für geringfügig erachten dürfen.

Die vier fremden Kultursprachen und ihre Litteratur — das ist das Ergebnis unserer Betrachtung — unterscheiden sich zwar an Wert und Wirkung. Aber diese Unterschiede sind relativ, nicht absolut. Sie gleichen sich bis zu einem gewissen Grade aus und reichen daher in keinem Falle hin, um verschiedene Bildungsgrade oder auch nur wesentlich verschiedene Bildungswege zu begründen. Und das um so mehr, als das Studium der fremden Sprachen auf der neuen deutschen Schule nicht mehr wie früher den Mittelpunkt des Unterrichts oder auch nur des humanistischen Unterrichts bildet, sondern vielmehr nur eine wesentliche Ergänzung und ein an sich unerläßliches Hilfsmittel zu dem Ziel des Verständnisses deutschen Geisteslebens und deutscher Kulturentwickelung.

Ein Mehr oder Weniger im einzelnen ist auch sonst wohl, je nach der Art und dem Bedürfnis der verschiedenen Anstalten, denkbar. In allen wesentlichen Grundzügen aber tritt uns die Schule der Zukunft, wie sie durch die Macht der Verhältnisse sich unter unseren Augen entwickelt, in der That als eine Einheit entgegen. Nicht nur die Stellung der gymnastischen und technischen Fächer, nicht nur die Doppelheit der realistischen und humanistischen Bildung ist unseren höheren Lehranstalten gemeinsam, sondern auch die leitenden Gesichtspunkte der humanistischen Studien und die Stellung des Deutschen im Mittelpunkte derselben. Nur Unterschiede zweiten Grades sind es, welche die Schulen noch von einander scheiden.

Was folgt nun praktisch daraus? Zunächst doch wohl dies: wenn die vorhandenen Schularten in allen wesentlichen Punkten übereinstimmen, so ist kein Grund mehr vorhanden, sie mit verschiedenen Berechtigungen auszustatten. Allzu lange ist die leidige Berechtigungsfrage ein Zankapfel der Parteien und ein Kreuz für die Schulregierung gewesen. Endlich scheint man sich auf allen Seiten über die einzig mögliche Lösung zu einigen. In der That treffen alle Bedenken, welche man gegen die Gleichheit der Berechtigung erhoben hat, so weit sie überhaupt begründet sind, die kurze Übergangszeit, innerhalb deren die neue Einrichtung sich einbürgern muß. Und die Unbequemlichkeit, welche ein solcher Übergang vielleicht im Gefolge hat, darf und kann nicht in Betracht kommen gegenüber dem, was man als dauerndes Gebot der Gerechtigkeit und Notwendigkeit erkennen muß. Angesichts der geschilderten Entwickelung der verschiedenen höheren Schulen giebt es keinen inneren Grund, einer einzelnen von ihnen wichtigere Vorrechte zu verleihen. Wenn der Staat in dem Gewirr streitender Stimmen und sich bekämpfender Anforderungen bis jetzt an dem gehalten hat, was sich als geschichtliche Tradition einmal festgesetzt hat, so ist das begreiflich. Nun sich die Meinungen zu klären beginnen, wäre es auf die Dauer nicht mehr gerechtfertigt. Noch weniger gerechtfertigt wäre es freilich, wenn er eine neue Schulform, für die bisher weder Tradition noch

auch nur eine längere und ausreichende Erfahrung spricht, einfach an die Stelle der alten setzen wollte. Dies trifft besonders die obengenannten Reformanstalten Frankfurter und Altonaer Systems. Ich wüßte nicht, was gegen Versuche dieser Art von einem allgemeinen Standpunkt aus einzuwenden wäre; aber ich wüßte auch nicht, worin das Zwingende gerade dieser Bildungsform liegen sollte, und mit welchem Recht man sie zur herrschenden oder gar zur allein herrschenden Schule erheben wollte. Ohne Zweifel, man kann mit Französisch beginnen. Aber man kann es gewiß doch auch mit Latein. Und nicht etwa ebenso gut mit Englisch? Und warum nicht auch einmal nach Herbarts Vorschlag mit dem Griechischen?

Der Staat kann kein Interesse daran haben, das festzulegen; nicht nur die Reihenfolge, sondern auch die Auswahl der Sprachen kann er getrost der Rücksicht auf lokale Verhältnisse und praktische Bedürfnisse überlassen. Er kann sich damit begnügen, die Anzahl der fremden Sprachen und die einzelnen Stufen, auf denen sie in den Unterricht eintreten sollen, festzusetzen; das Maß der Anforderungen im einzelnen zu bestimmen, steht ihm ohnehin zu.

Was die Anzahl der fremden Sprachen betrifft, so ist an sich zwei das Wünschenswerte. Ich glaube nicht, daß es je anders als ausnahmsweise gelingen wird, im Laufe von neun Jahren einem Schüler mehr als zwei Sprachen auch nur einigermaßen gründlich beizubringen, auch wenn man sie — was gewiß das Richtige ist — in weiten Abständen nacheinander in den Lehrplan einführt. Wer auf der Schule zwei Sprachen ordentlich beherrschen gelernt hat, der wird sich im Leben unschwer die dritte aneignen. Der österreichische Gymnasiallehrplan kennt nur zwei obligatorische Sprachen: Latein und Griechisch. Auch bei uns würden die Anhänger des humanistischen Gymnasiums es wahrscheinlich mit Freuden begrüßen, wenn man die Sprachstudien wieder, wie einst, hierauf beschränken würde. Auf Englisch und Französisch ist schon jetzt die Oberrealschule reduziert. Es bleibt dann die Möglichkeit, Anstalten mit Latein und Französisch sowie solche mit

Latein und Englisch zu begründen. Die dritte Sprache könnte, soweit es sich als notwendig erweisen sollte, fakultativ gelehrt werden.

Aber ob zwei oder drei Sprachen, die Hauptsache bleibt, daß die Auswahl derselben auf die künftige Berechtigung des Schülers, auf die Stellung der Anstalt keinen Einfluß hat. Diese Auswahl sollte in den Händen des Schulpatrons, ja wenn irgend möglich, bei dem einzelnen Schüler oder vielmehr seinen Eltern stehen.

Große Schulen, wie sie in den großen Städten zahlreich sind, könnten sehr wohl, wie das z. B. in Frankreich und auch sonst im Ausland geschieht, die Sprachen in wahlfreien Kursen lehren. Das Ideal wäre, daß jede Schule für jede Sprache einen Kursus einrichtete. Die kleineren Anstalten, denen eine solche Teilung nicht möglich ist, müßten die Freiheit haben, nach lokalen Bedürfnissen die Sprachen zu bestimmen, die sie lehren wollen. Im allgemeinen wird z. B. nach unserer Westgrenze zu das Französische bevorzugt werden müssen, in allen Seestädten aber das Englische, wie denn diese letztere Sprache an praktischer Bedeutung für uns in den letzten Jahrzehnten erheblich gewonnen hat und immer noch mehr gewinnen wird, je mehr Deutschland sich am überseeischen Verkehr, am Welthandel und an überseeischer Politik beteiligt. Soweit man von einer Weltsprache reden kann, ist es heute das Englische, während das Französische nicht mehr die gleiche Bedeutung hat wie früher und eigentlich nur noch in diplomatischen Kreisen als internationale Verkehrssprache gilt. Die deutschen Regierungen hätten also am ersten noch ein Interesse daran, das Studium des Englischen auf unseren Schulen zu fördern. Besser aber, sie überlassen auch dies der allmählichen Entwickelung und ihrer zwingenden Macht.

Was die Schule an Kenntnis klassischer Litteraturwerke aus den verschiedenen Sprachen fordert, müßte von der Beherrschung der letzteren unabhängig und für die Schüler der verschiedenen Schularten oder einzelnen Kurse im wesentlichen gleichmäßig bestimmt sein: die einen lesen das in der Übersetzung, was die

anderen im Original kennen lernen und umgekehrt. Eine Art von Kanon der Weltlitteratur würde sich allmählich herausbilden, den alle Schüler inhaltlich zu bewältigen hätten. Der leitende Gesichtspunkt für denselben müßte sein, möglichst alles das zu umfassen, was für die Geschichte der deutschen Bildung von wesentlicher Bedeutung ist. Dem deutschen Unterricht, dessen Raum entsprechend erweitert werden müßte, fiele dann die natürliche Aufgabe zu, für die Lektüre der Übersetzungen und damit für den notwendigen Ausgleich Sorge zu tragen, — ähnlich wie das bereits jetzt auf den Realgymnasien mit den homerischen Gedichten, auch wohl mit sophokleischen Dramen geschieht.

Wird auf diese Weise der humanistischen Bildung Maß und Ziel für alle Anstalten einheitlich bestimmt, so fragt es sich, ob das auch für die Realien schon jetzt möglich ist, oder ob man diese weitere Entwickelung noch der Zukunft überlassen muß. So ohne weiteres ist das nicht zu entscheiden, doch darf man mit Sicherheit sagen, daß es sich um große und wesentliche Unterschiede auch hier nicht mehr handeln kann. Hat doch das Gymnasium bis jetzt für naturwissenschaftliche und technische Berufe vorbereitet, ohne daß man gerade nach dieser Richtung Klagen gehört hätte. Vielleicht ließe sich auch hier eine Vermittelung durch fakultative Stunden finden.

Was an Unterschieden übrig bleibt, ist nicht groß und wesentlich genug, um eine wirkliche Verschiedenheit des Bildungsganges zu begründen. Daher wäre es vielleicht das Richtigste, auch die Verschiedenheit des Namens zu beseitigen und in Zukunft alle neunklassigen Anstalten als Gymnasien zu bezeichnen. Innere Vernunft wie äußere Notwendigkeit weisen gleichmäßig darauf hin, in der praktischen Ausgestaltung unseres Schulwesens das Wesentliche und Gemeinsame zu betonen und das Unwesentliche dem praktischen Bedürfnis und den gerechtfertigten Wünschen des Einzelnen zu überlassen.





Neuntes Kapitel.

Die Philosophie in der Schule.

> Es war eine Zeit, in welcher sie die Königin aller Wissenschaften genannt wurde. Jetzt bringt es der Modeton der Zeit so mit sich, ihr alle Verachtung zu beweisen, und die Matrone klagt, verstoßen und verlassen wie Hekuba.
>
> Kant.

Wenn wir vom Unterricht in der Philosophie sprechen, so berühren wir damit nicht nur eine Lücke, sondern geradezu einen wunden Punkt unseres höheren Unterrichtswesens. Eine Wissenschaft, deren tiefgreifender Einfluß auf das Geistesleben der Völker wie der Einzelnen niemals bestritten worden ist, ein Bildungsstoff, dessen Platz im Schulunterricht der gebildetsten unserer Nachbarnationen von so lange her feststeht, daß man in Österreich wie in Frankreich eine Diskussion darüber, ob ihm dieser Platz mit Recht zukomme, einfach als absurd ablehnen würde, ein Lehrfach, das auch bei uns lange Zeit ein fester Bestandteil des Gymnasialunterrichts war, — ist seit nun fast zwei Jahrzehnten aus den Lehrplänen unserer höheren Schulen ohne jeden Ersatz gestrichen und geschwunden.

Fragen wir nach den Gründen, welche diesen Ausfall veranlaßt haben, so geben uns die Äußerungen der Behörden nur sehr unzureichend Aufschluß. Diejenige Lehrordnung, welche den philosophischen Unterricht thatsächlich, wenn auch nicht formell aus dem Gymnasium entfernt hat, ist die

preußische vom Jahre 1882. In derselben wurde konstatiert, die Befähigung zu diesem Unterricht sei verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen lasse, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums zu finden. Daher gab die Behörde es „dem Ermessen des einzelnen Direktors mit den dazu geeigneten Lehrern anheim,“ ob das Fach, das bis dahin obligatorischer Bestandteil des Lehrplans gewesen war, auf den einzelnen Anstalten weiter gelehrt werden könne oder solle. Die Folge davon war, daß an den allermeisten Gymnasien die Propädeutik von jetzt ab wegfiel, und daß die preußischen Lehrpläne vom Jahre 1891 das Fach kurzer Hand übergehen oder vielmehr mit einer nichtssagenden Bemerkung von anderthalb Zeilen bei Seite schieben konnten, ohne dadurch an den bereits vorhandenen Zuständen etwas Thatsächliches zu ändern.

Dem gegenüber erhebt sich nun die Frage: kann und darf der Mangel an geeigneten Lehrkräften wirklich ein Grund für eine Schulregierung sein, ein Lehrfach, auf das sie einigermaßen Wert legt, fallen zu lassen? Die Behörde hat die Prüfungsbestimmungen in der Hand, sie übt durch ihre bloßen Anforderungen einen entscheidenden Einfluß auf die Vorbildung der Gymnasiallehrer aus, sie hat endlich das Recht, die Lehrkräfte entsprechend zu verteilen: und da sollte es nicht möglich sein, die nötige Anzahl solcher Kräfte für jedes wichtigere Fach zu gewinnen und, wenn sich einmal ein Mangel einstellt, denselben in wenigen Jahren auszugleichen? Wie steht es denn mit anderen Fächern, an deren Unentbehrlichkeit heute kein Mensch zweifelt? Vor wenigen Jahrzehnten noch mangelte es fast gänzlich an Lehrern des Deutschen, die zugleich fachmäßig und allgemein genug vorgebildet waren, um auf dem schwierigen und bis dahin wenig angebauten Gebiet Ersprießliches zu leisten, — und der deutsche Unterricht zeigte denn auch das entsprechende Bild der Unzulänglichkeit in Methoden und Erfolgen; nicht anders erging es der Physik, und ähnlich verhält es sich heute noch mit den modernen Sprachen gegenüber den erhöhten Anforderungen, welche die Gegenwart mit

Recht an den Unterricht stellt. Wem aber wäre es in den Sinn gekommen, die Physik, das Französische oder gar das Deutsche deshalb aus dem festen Bestand unserer Lehrfächer zu streichen? Gerade der Zwang des Bestehenden ist es, der hier heilsam gewirkt und allmählich zu vollkommneren Leistungen geführt hat. Und steht es mit der Philosophie nicht ebenso? Für die Beseitigung des philosophischen Unterrichts war mithin der Mangel an Lehrkräften selbst damals kein stichhaltiger Grund, als er — was zu Anfang der achtziger Jahre wohl unzweifelhaft der Fall war — wirklich bestand; heute aber vollends hat sich der allgemeine Stand der philosophischen Bildung so wesentlich gehoben, daß von einem Mangel an philosophisch gebildeten Lehrern nicht füglich mehr die Rede sein kann.

Denn das wird man allerdings, obzwar widerwillig, zugeben müssen, daß die deutsche Philosophie selbst nicht ohne Schuld daran war, wenn mit ihr so kurzer Hand verfahren werden konnte, und daß um die Mitte des 19. Jahrhunderts der Zustand dieser Wissenschaft die Nichtachtung der Schulbehörde bis zu einem gewissen Grade rechtfertigte. Auf den glänzenden Aufschwung zu Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts war schnell eine längere Periode des Niedergangs gefolgt. Man kann der deutschen Philosophie in den Jahren, die zwischen Hegels Tode und der Begründung des neuen Reiches liegen, den Vorwurf nicht ersparen, daß sie den überkommenen Schatz an Gedanken und Methoden weder zu verwerten noch auch nur zu bewahren imstande gewesen ist. Das glänzendste Talent der Zeit, der letzte der großen deutschen Mataphysiker, rang in unfreiwilliger Verborgenheit lange Zeit vergeblich nach Anerkennung. Die exakte Klarheit jüngerer naturwissenschaftlich geschulter Forscher, wie Lotze und Helmholtz, kam zunächst doch nur den naturwissenschaftlichen Einzelfächern zugute, weil sie nur hier allgemeine Anerkennung fand. Die Universitätsphilosophie, die größtenteils immer noch unter den Nachwirkungen Hegels und seiner Schule stand, war in dürrem Schematismus erstarrt; sie gefiel sich in endlos wiederholten, mehr oder weniger gleichförmigen Versuchen metaphysischer

Systembauten; im besten Falle beanspruchte sie nichts anderes zu sein als eine historisch-kritische Wissenschaft, die als solche auf die unmittelbare Erfassung des Lebens und seiner Probleme verzichtete. Die unausbleibliche Folge war, daß das allgemeine Interesse der Gebildeten, auch der wissenschaftlich Gebildeten, sich mit kaum verhehlter Verachtung von dem unfruchtbaren Treiben abwandte, und daß in dem Volke, das einst auf den Denkernamen stolz gewesen war, ein öder Materialismus oder eine noch ödere Gleichgiltigkeit gegenüber den wichtigsten Fragen der Menschheit Platz greifen konnte.

Unter diesen Verhältnissen sind die Lehrer, welche in den sechziger und siebenziger Jahren den philosophischen Unterricht auf den Gymnasien zu erteilen hatten, in die Philosophie eingeführt worden: und wie konnte man erwarten, daß sie ihn nach einer solchen Vorbildung lebendig und erfolgreich zu gestalten vermocht hätten? Waren es doch fast durchweg Fachphilologen, die von der Universität her zum größten Teil nicht einmal das nötige Wissen und Verständnis, geschweige denn ein wirklich lebendiges Interesse für philosophische Fragen mitbrachten. Dazu war die Philosophie in der Schule äußerlich an Schranken gebunden, die jede freiere Entwickelung von vornherein hemmen mußten. Ein unzulänglicher Raum — eine Wochenstunde in den letzten zwei Schuljahren — war ihr zugeteilt, und die Personalunion mit dem deutschen Unterricht, die allgemein üblich war, beschränkte die Auswahl der Lehrkräfte und legte überdies dem Lehrer die Versuchung nah, die Stunden, die für die Philosophie angesetzt waren, für sein eigentliches Fach zu benutzen, das ja ebenfalls nur unzulänglich mit Raum bedacht war. Vielfach wurden die Stunden ganz in einem philologischen Sinne erteilt: noch glücklich, wenn sie etwa der Einführung in das Verständnis der Platolektüre dienten, schlimmer aber, wenn sie im Anschluß an Trendelenburgs weit verbreitetes Schulbuch ganz und gar auf die Interpretation ausgewählter Textstellen des Aristoteles — ähnlich wie einst in den Klosterschulen des Mittelalters — verwandt wurden. Woher hätte bei einem

solchen Betrieb dem Lehrer Frische und Kraft, dem Schüler lebendiges Interesse kommen sollen? Wie hätte ein solcher Unterricht fruchtbar und nun gar von nachhaltiger Wirksamkeit werden können?

In die geschilderte Zeit nun aber und unter die dargelegten Zustände fallen die Bildungsjahre nahezu aller der Männer, die das Unterrichtswesen in Deutschland seither geleitet haben und heute noch leiten. Kann es da Wunder nehmen, wenn die meisten von ihnen mit Geringschätzung auf eine Wissenschaft blicken, die ihnen dereinst in so abschreckender Gestalt entgegengetreten ist, wenn sie für die Jugend nichts von einem Lehrfach erhoffen, das ihnen in ihrer eigenen Jugend nur als ein unfruchtbarer Ballast erscheinen mußte?

Und doch gehört jener Zustand der Philosophie heute der Vergangenheit an; er ist längst erfreulicheren Verhältnissen gewichen. Der Aufschwung, den das deutsche Geistesleben seit den Jahren 1866—70 genommen hat, ist ganz besonders auch der Philosophie zugute gekommen. Nicht gerade, daß wiederum eine Zeit großer philosophischer Persönlichkeiten und metaphysischer Schöpfungen angebrochen wäre, wie zu Anfang des Jahrhunderts; aber die gewaltigen Fortschritte der Naturwissenschaften einerseits, der „Rückgang auf Kant“ andererseits stellten der Wissenschaft und ihren Vertretern eine unermeßliche Reihe von größeren und kleineren Aufgaben; und da der Zusammenhang zwischen Erfahrungsthatsachen und philosophischem Denken weit entschiedener als früher betont wurde, so konnte der Einzelne mit seiner Forschung immer nur einen beschränkten Kreis bewältigen und sah sich auf Mitarbeiter und Schüler angewiesen. Arbeiten wie die Diltheys und Windelbands hoben die Geschichtsschreibung der Philosophie auf eine früher nicht gekannte Höhe und gaben zahlreichen Nachstrebenden Anregung und Richtschnur zu weiterer Forschung. So zeigen denn seit etwa fünfundzwanzig Jahren eine Reihe von philosophischen Disziplinen, sowohl Erkenntnistheorie und Psychologie, wie die geschichtliche Durchforschung des philosophischen Denkens, reges und frisches Leben, in der Litteratur wie an

den Universitäten. Werke wie Fr. A. Langes Geschichte des Materialismus oder Paulsens Einleitung in die Philosophie haben das Interesse an philosophischen Fragen und Debatten in weiten Kreisen wieder entfacht. Die Gelehrten, welche heute die philosophischen Lehrstühle inne haben, sind durchschnittlich ihren Vorgängern aus dem letztvergangenen Geschlecht an Wissen und Können beträchtlich überlegen; die philosophischen Lehrsäle, welche einst leer und verödet waren, haben sich längst aufs neue gefüllt, und ein Schülergeschlecht ist unter den jüngeren Gymnasiallehrern herangereift, das die Ergebnisse des Forschergeistes auch für die Schule fruchtbar zu machen wohl imstande ist. Und so haben sich denn auch aufs erfreulichste die Stimmen vermehrt, die sich für die Wiederherstellung des propädeutischen Unterrichts erheben. Kaum eines der letzten zehn Jahre ist vergangen, ohne eine mehr oder weniger bedeutsame Kundgebung in diesem Sinne zu bringen.

Unter diesen Umständen wäre es doch wohl kaum zu verstehen, daß sich die Leiter unseres Schulwesens vor wie nach dem philosophischen Unterricht abgeneigt zeigen, daß der heutige Stand der Wissenschaft sie nicht längst gezwungen hat, ihm Rechnung zu tragen, — wenn ihnen nicht ein allgemeines Vorurteil zu Hilfe käme, das sich von jeher in den Kreisen der nicht philosophisch Gebildeten behauptet hat: das Vorurteil von der Wertlosigkeit der Philosophie.

Es ist eine seltsame Thatsache, daß keine Wissenschaft dem Außenstehenden so wenig Respekt einzuflößen pflegt wie diese, die doch dem, der sie kennt, als die Königin der Wissenschaften erscheint. Begreiflich ist das vielleicht einem Gegenstande gegenüber, der auf keinerlei fachmäßigen Voraussetzungen zu beruhen und deshalb jedem ohne weiteres zugänglich zu sein scheint, dessen eigentümliche Schwierigkeiten aber gleichwohl sein wahres Wesen vor naschenden Streifblicken, wie sie das große Publikum liebt, thatsächlich verhüllen. Fragen wir nun aber, worauf sich jenes Vorurteil stützt, auf welche Gründe sich diejenigen berufen, die vom Unwert der Philosophie im allgemeinen und für die Jugendbildung insbesondere so fest über-

zeugt sind, so sind es drei Einwürfe, die in veränderter Form immer wieder vorgebracht werden, und die von Aristophanes' Wolken bis auf Voltaires Candide den Spöttern als Angriffswaffe haben dienen müssen. Man wirft der Philosophie vor, daß sie keinerlei feste Ergebnisse aufzuweisen habe, sondern es im besten Falle nur zu allgemeinen Hypothesen bringe, die häufig mit den Thatsachen in Widerspruch stünden; daß infolgedessen die verschiedenen Philosophen nicht untereinander übereinstimmten, vielmehr der eine stets das bestreite, was die übrigen aufgestellt hätten. Soweit aber nicht die Ergebnisse der Philosophie in Betracht kämen, sondern die Denkweise selber, durch welche diese letzteren erzielt werden sollten, so würden die Menschen durch sie vom einfachen Erfassen des Thatsächlichen ab und nach irgend welchem Wolkenkuckucksheim hingelenkt; sie lernten nur immer über sich statt um sich zu schauen, und sie würden nicht nur für das praktische Leben, sondern auch für alle unbefangene Erfahrungserkenntnis unbrauchbar gemacht. Was aber endlich die sittliche Wirkung der Philosophie betrifft, so weist man darauf hin, daß nicht nur bei manchem hervorragenden Denker ein scheinbarer oder wirklicher Widerspruch zwischen Leben und Lehre hervortritt, sondern daß es nur ausnahmsweise einmal einen oder den andern Philosophen gegeben hat, dessen Lebens- und Handlungsweise sich völlig mit dem sittlichen Ideal deckt, das er aufgestellt hat; und dem allgemeinen Vorurteil genügt diese Wahrnehmung, um den Schluß daraus zu ziehen, daß dem philosophischen Denken eine sittliche Wirkung nicht zukomme oder, wie man es gerne ausdrückt, daß die Philosophie eines Menschen mit seiner Moral meist nichts zu thun habe. — Jedem dieser Einwürfe nun liegt — das läßt sich nicht leugnen — etwas Thatsächliches zu Grunde, aber dieses Thatsächliche ist überall durch Mißverständnis verzerrt und einseitig zu Ungunsten der Philosophie ausgebeutet. Was die Philosophie nicht leisten kann, zum guten Teil auch garnicht leisten will, wird hervorgehoben; das Große und Bedeutende, was sie wirklich leistet, ist dabei übersehen.

Es würde den Rahmen unserer Betrachtungen sprengen, wenn wir es unternehmen wollten, diese Leistungen auch nur in ihren großen Zügen einigermaßen erschöpfend darzustellen. Allein wenigstens jene Mißverständnisse zu beseitigen, die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens gegenüber den einseitigen Einwürfen des populären Vorurteils sicher zu stellen: dieser Aufgabe werden wir uns nicht entziehen können. Man muß über die allgemeine Bedeutung der Philosophie im Reinen sein, bevor man sich über ihren Wert für die Jugendbildung verständigen kann.

Es ist zweifellos richtig, daß diese Bedeutung nur zum geringsten Teil in den unmittelbaren und thatsächlichen Ergebnissen liegt, die das philosophische Denken festgestellt hat. Solcher Ergebnisse hat sie wenig aufzuweisen, weniger als die meisten selbst der untergeordneteren Einzelwissenschaften. Eine Anzahl logischer und erkenntnistheoretischer Sätze und Bestimmungen, eine Reihe psychologischer Begriffe und Gesetze: damit dürfte alles das erschöpft sein, was man als den unanfechtbaren Erwerb der philosophischen Wissenschaften bezeichnen darf. Diese Sätze und Bestimmungen sind freilich von der größten Bedeutung, nicht nur für alles wissenschaftliche Denken und Arbeiten, sondern für das gesamte Geistesleben überhaupt; sie sind zu einem großen Teil in die allgemein herrschende und populäre Auffassung von der Welt und dem Menschen übergegangen, und sie bilden daher eine der Grundlagen aller gelehrten, zum Teil aller allgemeinen Bildung. Aber wie gesagt, groß und umfassend ist dieser gleichsam eiserne Bestand der Philosophie nicht. In früheren Zeiten glaubte man wohl, daß die Philosophie imstande wäre, die Welt und alles, was in ihr vorgeht, in einem großen System von Begriffen ebenso genau und der Wirklichkeit entsprechend wiederzugeben, wie etwa die heutige Mechanik die Bewegungsvorgänge der unorganischen Natur in Zahlenverhältnissen wiedergiebt, und daß es sich nur darum handle, das richtige Begriffssystem zu konstruieren. Das glauben wir heute nicht mehr: wir wissen, daß die Totalität des Seins oder Geschehens sich niemals so

in Begriffe fassen lassen wird, daß sie völlig dadurch gedeckt wird. „Du kerkerst den Geist in ein tönend Wort, doch der freie wandelt im Sturme fort!“ hat schon vor hundert Jahren der große Dichterphilosoph geschrieben. Wir wissen heute, daß die großen metaphysischen Systeme, welche jenem Wahne ihren Ursprung verdankten, Dichtungen sind, in denen sich der Geist ihrer Schöpfer treuer als die Welt wiederspiegelt, und daß die wissenschaftliche Bedeutung, die diesen Schöpfungen innewohnt, immer nur in einzelnen großen Wahrheiten beruht, vor allem aber in den neuen Wegen, in den Methoden der Anschauung und Erkenntnis, die sie dem wissenschaftlichen Denken eröffnet haben.

Daher ist denn der Wert der Philosophie durch das, was man als ihre positiven Ergebnisse bezeichnen kann, nur zum geringsten Teile erschöpft: ein weitaus größerer Teil ihrer Bedeutung beruht auf den mittelbaren Errungenschaften, die sie für die Einzelwissenschaften gezeitigt hat. Es liegt in der Natur des philosophischen Denkens, daß es zunächst ohne Schranken um sich greift und sich aller der Erfahrungsstoffe und Ideen bemächtigt, die von den Spezialwissenschaften noch nicht systematisch bearbeitet worden sind. Die allgemeinen Anschauungen nun, die Begriffe und Einteilungen, welche das philosophische Denken auf diesen weiten und unbebauten Gebieten geschaffen hat, werden im Laufe der Zeit von der Einzelwissenschaft mit ihren ausgebildeten Methoden zwar vielfach berichtigt und verändert, zunächst aber bilden sie die Grundlage und den Ausgangspunkt, von wo aus sich jene erst zu entwickeln vermag. Dann erst kann die Spezialwissenschaft als solche auftreten, wenn das allgemeine und voraussetzungslose, mit anderem Worte das philosophische Denken ihr Gebiet, ihre Probleme und Ziele im allgemeinen bestimmt und damit ihre Entwickelung vorbereitet hat. Ist das geschehen, und hat das gewonnene Erfahrungsmaterial einen gewissen Umfang angenommen, so löst sich im geschichtlichen Gange des Geisteslebens die Einzelwissenschaft aus dem Schoße der Philosophie los, um sich zu einem selbständigen Dasein zu entfalten. In

diesem Sinne also ist die Philosophie die Mutter aller Wissenschaften. Bei den Griechen der klassischen Zeit galt sie in der That noch als Inbegriff alles Wissens und Forschens überhaupt, und erst allmählich begann damals der Prozeß, der die einzelnen Wissenschaften zu selbständigen Organisationen gestaltete; aber abgeschlossen ist derselbe heute noch nicht: die Entwickelung der Physik und Mechanik in den letzten Jahrhunderten, die Entwickelung der Psychologie in unseren eigenen Tagen geben die anschaulichsten Beispiele seiner Fortdauer.

Diese umfassende und schöpferische Kraft nun wohnt der Philosophie deshalb inne, weil sie mehr ist als eine Anzahl von Lehrsätzen und Hypothesen, mehr als jede einzelne Lehre sein kann. Die Philosophie ist ihrem Wesen nach überhaupt nicht ein bestimmtes Gebiet des menschlichen Denkens und Forschens, etwa gar dasjenige, worüber sich erfahrungsmäßig nichts aussagen ließe, sie ist vielmehr eine Art zu denken, eine Methode zu forschen, die auf jedes Gebiet angewendet werden kann und will.

Es ist nun freilich unleugbar, daß die Philosophie so, wie sie in ihrer geschichtlichen Entwickelung vorliegt, nicht eine, sondern viele Denkweisen und Methoden umfaßt, und daß sich diese letzteren keineswegs immer in Übereinstimmung mit einander befinden. Eben daher betrachtet das Vorurteil, von welchem oben die Rede war, die Philosophie einfach als einen öden Kampfplatz widersprechender Lehren und persönlicher Gegensätze. Solche Widersprüche und Kämpfe sind zweifellos vorhanden, aber über sie alle hinweg lassen sich doch wohl einige Züge aufweisen, in welchen die gemeinsame Grundrichtung und damit denn auch die wahre Bedeutung des philosophischen Denkens zu Tage tritt. Diese Richtung nun geht darauf hinaus, einen einheitlichen und gesetzmäßigen Zusammenhang in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Thatsachen und Gesetze zu finden, welche die Einzelwissenschaften auf den verschiedensten Gebieten festgestellt haben. Die Erfahrungsthatsachen, von denen der einzelne Denker ausgehen muß, wenn er jener Einheit zustrebt, waren oft unzureichend bekannt oder falsch

gedeutet: zumeist war der Gesamtstand des menschlichen Wissens, zuweilen der Kulturzustand des einzelnen Volkes oder Zeitalters Schuld daran; und ausbleiben kann es nicht, daß die Systeme und Anschauungen, die in verschiedenen Voraussetzungen wurzeln, einander widersprechen, ebenso wie es unvermeidlich ist, daß dieselben Voraussetzungen nach dem Einfluß verschiedener Geistes- und Gemütsanlagen zu verschiedenen Gebilden verknüpft und gestaltet werden. Aber als gemeinsamer Charakterzug alles philosophischen Denkens bleibt jenes Streben, einen großen und allgemeinen Zusammenhang herzustellen und die einzelnen Thatsachen und Dinge in diesem Zusammenhange zu überblicken, wie andererseits die Gesetze dieses allgemeinen Zusammenhangs in jeder einzelnen Erscheinung wiederzufinden. Nur ein Mittel hierzu ist das, was man gewöhnlich als das eigentliche Kennzeichen des philosophischen Denkens ansieht, nämlich die abstrakte Form, in der sich dasselbe zu bewegen pflegt. Aber es ist zugleich ein wesentliches Mittel, und dadurch, daß sie die Dinge in begrifflicher Schärfe faßt und einander gegenüberstellt, ist die Methode der Philosophie für einen großen Teil der übrigen Wissenschaften vorbildlich; sie erhebt die stärksten Ansprüche an die menschliche Denkkraft und zeigt dieselbe auf ihrer Höhe. Philosophie also ist Streben nach Einheit der Erkenntnis, nach Einheit in der Auffassung der Welt, deren einzelne Erscheinungen und Gesetze uns Erfahrung und Erfahrungswissenschaft vermitteln.

Das wesentlichste Glied aber dieses Zusammenhangs sind wir selbst, und als ihre wichtigste Aufgabe hat die Philosophie es daher zu allen Zeiten betrachtet, den Zusammenhang zu bestimmen, der zwischen unserem eigenen Dasein und Wesen und dem der Außenwelt besteht. Wenn aber der Philosoph diesen Zusammenhang in seinen Hauptzügen festgestellt zu haben glaubt, dann kann es nicht fehlen, daß er aus dieser Erkenntnis Folgerungen für sein und seiner Mitmenschen praktisches Verhalten zieht. So wird die Philosophie — und das ist die dritte Seite ihrer Bedeutung — zu einer praktischen

Norm, zu einer sittlichen Überzeugung. Ob es dem einzelnen Denker mehr oder weniger gelingt, dieser selbstgeschaffenen Norm gemäß zu handeln und zu leben, oder ob er es auch nur ernsthaft versucht, ist eine Frage, die von seinem persönlichen Charakter und seiner Willenskraft abhängt, und die für oder wider den Wert seiner philosophischen Gedanken nichts beweist. Nur dann könnte diese Frage verhängnisvoll für die Philosophie überhaupt werden, wenn das populäre Vorurteil Recht damit behielte, daß die philosophischen Normen für das Leben unbrauchbar wären, und das Leben der meisten Denker mit ihrer Lehre nichts gemeinsam hätte. Allein die Geschichte der Philosophie zeigt jedem, der sie kennt, das klare Gegenteil: bei den meisten großen Philosophen und bei vielen ihrer Schüler finden wir eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Leben und Lehre, und wo das erstere hinter dem letzteren zurückbleibt, zeigt sich eben nur der Abstand zwischen Ideal und Wirklichkeit, der alles Menschliche durchzieht. Es geht den Sittenlehren des Christentums und der großen Religionen überhaupt nicht die Spur anders, und doch wird es niemandem einfallen, hieraus den Schluß zu ziehen, daß diese Lehren praktisch wertlos wären. —

Eine nicht große aber wichtige Reihe von positiven Erkenntnissen; eine Methode zu denken, deren Ziel es ist, in den einzelnen Erscheinungen eine Einheit, einen allgemeinen Zusammenhang zu finden; eine Überzeugung, die aus diesem Zusammenhang die Normen für ein sittliches Leben schöpft: hiermit dürften die wesentlichsten Errungenschaften der Philosophie in ihren großen Zügen gekennzeichnet sein.

Und nun ist es nicht schwer, zu schließen, was die Philosophie für die Jugendbildung, was sie für unseren höheren Unterricht insbesondere zu leisten vermag, und was für Ziele und Aufgaben einem propädeutischen Unterricht hieraus erwachsen müssen.

Zunächst wird es offenbar die Aufgabe eines solchen Unterrichts sein, jenen festen Bestand logischer und psychologi-

scher Bestimmungen und Erkenntnisse, den man als das unmittelbare und positive Ergebnis der philosophischen Wissenschaft bezeichnen darf, den Schülern zu überliefern und ihnen auf diese Weise eine Reihe notwendiger Vorkenntnisse für das akademische Studium zu verschaffen. In früheren Zeiten fiel diese Aufgabe der Universität zu: die vorbereitende Artistenfakultät, welche den Übergang von der Lateinschule zur Universität vermittelte, hatte neben anderen Aufgaben allgemeiner Art insbesondere auch diese zu erfüllen. Heute klafft hier eine unausgefüllte Lücke in der akademischen Bildung der meisten unserer Studenten und Studierten, und wenn ihnen auch Lektüre und Leben der Sache nach manches von dem zuführen mögen, was längst Gemeingut aller Gebildeten geworden ist, so bleibt es doch immerhin eine schwere Schädigung des Bildungsstandes unserer Gelehrten und Beamten, wenn, wie das im heutigen Deutschland der Fall ist, ein großer Teil von ihnen die Grundbegriffe der Logik und die wichtigsten Gesetze der Psychologie noch nicht einmal dem Namen nach kennt, — eine Schädigung schon darum, weil ihnen das volle Verständnis für die wissenschaftliche (keineswegs nur die philosophische) Ausdrucksweise früherer Zeiten, in denen jeder, der litterarisch gebildet war, jene Grundbegriffe kannte und benutzte, notwendiger Weise verkümmert werden muß. Wie häufig begegnet uns eine naive Unkenntnis der einfachsten logischen Formen und Begriffe, und das bei Männern, die längst in Amt und Würden, ja selbst im Lehramt sind! Kann man daran zweifeln, daß es eine ebenso große Lücke in der Allgemeinbildung ist, nicht zu wissen, wie ein logischer Schluß aussieht oder was der Satz vom Widerspruch bedeutet, als den Pythagoräischen Lehrsatz nicht zu kennen? Woher jedoch sollen unsere heutigen Juristen und Mediziner, ja unsere Oberlehrer von diesen und wichtigeren Dingen etwas wissen, wenn sie nicht ein vereinzelter Zufall in ein logisches Kolleg verschlägt?

Aber freilich, so wichtig diese positiven Kenntnisse sind, so bilden sie doch nur einen Teil — und nicht einmal den wesentlichsten — von dem, was der propädeutische Unterricht

erreichen kann und soll: seine Aufgabe geht weit darüber hinaus. Wie in der philosophischen Wissenschaft selbst, so ist auch für die Propädeutik die Art zu denken, die Methode, von weit allgemeinerer Bedeutung und Fruchtbarkeit als die einzelnen noch so feststehenden und bedeutungsvollen Resultate es sein können. In die philosophische Denkweise einzuführen: das ist das wichtigste Ziel jedes philosophischen Unterrichts.

In der Abstraktion erkannten wir vorhin die Form und das hauptsächlichste Mittel des philosophischen Denkens; die Entwickelung und Stärkung des Abstraktionsvermögens wird mithin eine der ersten Wirkungen des philosophischen Unterrichts sein. So wichtig dieselbe nun aber für die formale Bildung des Verstandes ist, so ist es nicht zu leugnen, daß die philosophische Propädeutik auf unserem heutigen Gymnasium diese Aufgabe mit einer großen, vielleicht schon allzugroßen Anzahl anderer Lehrstunden teilen würde. Auch in der Mathematik, auch in der Grammatik der verschiedenen Sprachen ist die Ausbildung der Abstraktionsfähigkeit eins der wesentlichsten allgemeinen und formalen Ziele. Es würde mithin der philosophische Unterricht nach dieser Seite nicht gerade als unentbehrlich bezeichnet werden können, wenn er immerhin auch hierfür wertvoll bliebe.

Anders dagegen liegt es mit jenem allgemeinsten Charakterzug des philosophischen Denkens, dem Streben nach Zusammenfassung, nach Einheit und Einheitlichkeit der Erkenntnis.

Erinnern wir uns hier der Lücke, die wir im vorigen Kapitel offen lassen mußten. Wir sahen dort, wie eine bunte Mannigfaltigkeit unzusammenhängender Lehrfächer dem Gymnasium durch eine gebieterische Notwendigkeit aufgezwungen wurde, die Notwendigkeit, die praktischen Bedürfnisse der Gegenwart mit den idealen Forderungen allgemeiner Kultur, die Grundlegung formaler Geistesbildung mit der Bewältigung eines großen und ungemein vielfältigen Gedächtnisstoffes zu verbinden. Wir erkannten in dieser zusammenhangslosen Mannigfaltigkeit einen Grundmangel unserer heutigen höheren

Schule und suchten nach Mitteln, sie zu Gunsten einer einheitlichen Geistesbildung zu überwinden. Allerdings ordnen sich diese verschiedenen Wissensgebiete zu zwei Gruppen zusammen, von denen jede für sich wenigstens einen gewissen Zusammenhang aufweist: die realistische und die humanistische. Auch dieser Zusammenhang freilich ist in dem heutigen Unterrichtsbetrieb locker genug, und zwischen beiden Gruppen gar klafft ein unausgefüllter Spalt, der den einheitlichen Zusammenschluß der Jugendbildung ein für allemal zu hindern scheint. Vergebens suchten wir damals nach einem Unterricht, welcher diesen Spalt zu überbrücken, jenen Zusammenschluß zu schaffen vermöchte: jedes Lehrfach geht seinen Weg für sich, wirkt für sich auf den Geist des Schülers ein, und keines giebt ihm die Möglichkeit, das, was er auf den verschiedenen Gebieten gelernt hat, zu einer Einheit der Anschauung und der Denkweise zusammenzufassen.

Diese Einheit — das tritt jetzt klar hervor — kann nur durch die Philosophie gegeben werden. In ihr gipfeln, auf sie führen die Ergebnisse und Erkenntnisse, welche aus den verschiedenen Gebieten beider Gruppen, der humanistischen sowohl wie der realistischen, gewonnen werden. Indem sie lehrt, diese Erkenntnisse nach ihrer allgemeinen Seite hin zu verstehen und zu würdigen, den gesetzmäßigen Zusammenhang zu finden, welcher die getrennten Gebiete beherrscht, verknüpft sie das Mannigfaltige zu einem großen Ganzen, eben der Einheit der Anschauung und Denkweise, die wir suchen. In diesem Sinne also bildet die Philosophie zwar nicht den Mittel- oder Ausgangspunkt, wohl aber den Gipfel- oder Endpunkt des gesamten Unterrichts; wer diesen Gipfelpunkt erstiegen hat, der sieht das ganze mannigfaltige Gebiet, das er schrittweise durchmessen, in seinem Zusammenhang vor sich liegen.

Diese Einheit aber kann, wie das Wesen der Philosophie überhaupt, nicht auf einem Dogma, sondern nur auf einer Methode, nicht auf einem einzelnen Gedanken, sondern nur auf der Art und Richtung des Denkens beruhen. Es ist

nicht ein System, das dem Schüler dogmatisch überliefert, es ist das Bedürfnis und das Streben nach Einheit und Einheitlichkeit, das ihm eingepflanzt werden soll. Den Zusammenhang zu suchen zwischen den vielen einzelnen Kenntnissen, die er sich zusammenhangslos nach- und nebeneinander erworben hat: das ist es, was der philosophische Unterricht ihn lehren soll. Das Bedürfnis und die Fähigkeit, in der Einzelerfahrung, der Einzelerkenntnis überall den allgemeinen Wert, den großen Zusammenhang zu erblicken oder wenigstens zu suchen, das ist es, was der Schüler der Philosophie und allein der Philosophie verdanken kann.

Der Philosophie allein, aber freilich nicht allein dem philosophischen Fachunterricht. Denn es ist klar, daß die übrigen Lehrfächer sämtlich dem philosophischen Unterricht zu Hilfe kommen müssen, wenn er wirklich dauernde erzieherische Resultate haben soll. Sie müssen ihn in gewissem Sinne vorbereiten, und das können sie nur, wenn auch sie in jenem hohen und allgemeinen Sinne erteilt werden, den wir als den eigentlich philosophischen bezeichnet haben. Nicht daß dieser Geist in jeder Einzelheit zu Tage treten könnte, noch viel weniger, daß die einzelnen exakten oder humanistischen Fächer von philosophischen Formulierungen oder Gedanken anheben dürften. Versuche in diesem Sinne weist die Schullitteratur auf, aber sie sind von vornherein verfehlt. Nein, das erste und hauptsächlichste, was jeder Fachunterricht dem Schüler einpflanzen muß, wird vor wie nach der „Respekt vor den Thatsachen“ sein nebst seiner Konsequenz, dem ehrlichen Streben, die Thatsachen als solche behalten und beherrschen zu lernen. Aber mit diesem Ziele wird sich, sobald wenigstens die elementaren Stufen überwunden sind, stets das Streben vereinigen lassen, die allgemeine Bedeutung der einzelnen Erscheinungen, die allgemeinen Gesetze, denen sie unterliegen, ins Auge zu fassen, und vielfach wird es einem philosophisch gebildeten Fachlehrer auch innerhalb der einzelnen Lehrfächer gelingen, die Betrachtung bis an jene Grenze zu führen, wo das philosophische Problem beginnt.

Heute muß es jedem auffallen — am meisten vielleicht dem Lehrer des Deutschen —, wie schwer unsere Primaner auf bestimmte allgemeine Begriffe und Formulierungen zu bringen sind, auch wenn dieselben an sich nahe genug liegen; so z. B. auf Gegensätze wie Zufall und Notwendigkeit, Phantasie und Gedächtnis, Materie und Kraft. In die Schuld können sich so ziemlich die gesamten Lehrfächer teilen. Sie müßten es überall neben der Einprägung des besonderen Gegenstandes als ein wesentlichstes Ziel betrachten, solche allgemeine Vorstellungen und Gesichtspunkte zu begründen. Die humanistischen Fächer müßten psychologische, die exakten logisch erkenntnistheoretische Auffassungsart vorbereiten; und die Stoff- und Allgemeinbegriffe, die sie überliefern, müßten in solche Kategorien gleichsam ausmünden. Es ist freilich schwer, Schüler in philosophische Probleme einzuführen, wenn etwa in der Physik oder in der deutschen Stunde nichts dafür gethan ist, um sie für diese Probleme empfänglich zu machen. Wer auf unsern jetzigen Gymnasien einen solchen Versuch macht, der wird das in den meisten Fällen peinlich empfinden, und hier liegt gewiß nicht der letzte der Gründe, der den propädeutischen Unterricht in den sechziger und siebziger Jahren so unfruchtbar gemacht hat. Wo aber ein philosophisch gebildeter Direktor an der Spitze eines tüchtigen Kollegiums die Lehrer für seine Prima auszuwählen und den Geist des Unterrichts zu beeinflussen versteht, wo er etwa selbst in diesem Sinne den philosophischen Unterricht erteilt, da kann von der Propädeutik aus ein belebender Hauch über die ganze Anstalt oder wenigstens ihre oberen Klassen sich verbreiten, und umgekehrt wird die Propädeutikstunde hierdurch nicht nur zum umfassenden Abschluß des Gymnasialkursus, sondern auch zu einer reichen Quelle neuer Anregungen und Studientriebe.

Ähnlich wie mit der theoretischen verhält es sich auch mit der ethischen Seite der Philosophie. Ebensowenig wie dort kann es sich hier darum handeln, den Schülern ein bestimmtes System dogmatisch zu überliefern. Es giebt kein

philosophisches Moralsystem, dessen Anspruch auf allgemeine Giltigkeit so fest begründet wäre, daß man es dem Schulunterricht zu Grunde legen könnte; und wir müssen es dem Religionsunterricht überlassen, die Moral, die er lehrt, auf seine Weise systematisch zu begründen. Ungerecht wäre es aber auch, von dem philosophischen Unterricht zu verlangen, daß er die Schüler unmittelbar zu sittlichem Handeln veranlassen, daß sich seine Wirkung in ihrem Verhalten ohne weiteres kundgeben sollte. Das sittliche Betragen der Jugend, zumal das, was man in der Schule so zu nennen pflegt, beruht in allererster Linie auf der Gewöhnung; die intellektuelle Bildung kann dieselbe unterstützen und stärken, aber diese praktische Wirkung wird immer nur mittelbar eintreten oder doch zu beobachten sein. Das Nachdenken über sittliche Fragen macht noch nicht sittlich, und die bloße schulmäßige Aufnahme moralischer Dogmen und Systeme noch viel weniger. Aber doch ist es zweifellos von erzieherischem Werte, wenn der Schüler durch einen philosophischen Unterricht daran gewöhnt wird, über Fragen der Moral mit all der Gründlichkeit und Schärfe nachzudenken, die er sonst nur auf theoretische Aufgaben zu verwenden gewohnt ist, wenn er dazu angeleitet wird, auch hier den großen allgemeinen Zusammenhang stets ins Auge zu fassen, in dem die Handlungen des Menschen mit den Gesetzen der sittlichen wie der äußeren Welt stehn. Wenn ein solches Nachdenken auch zunächst nicht auf sein Thun von Einfluß zu sein braucht: auf sein moralisches Urteil wird es sicherlich nicht ohne Einfluß bleiben; es wird ihn besonnener und gerechter machen, und an die Stelle des öden Moralisierens, in dem sich die Aufsätze unserer Schüler heute so gern ergehen, wird ein verständnisvolles Eindringen in sittliche Fragen und Motive treten. Mit einem Worte, das, was die Schulsprache mit einem vielfach mißbrauchten Ausdruck als sittlichen Ernst bezeichnet, wird durch die Anleitung, über sittliche Fragen ernsthaft nachzudenken, in einer Weise vertieft und gestärkt, die auf die Dauer, wenn auch vielleicht erst in späteren Lebens-

abschnitten, auch auf das praktische Verhalten nicht ohne Wirkung bleiben kann.

Auch hier also, wie in der theoretischen Philosophie, ist es die Richtung, die Methode des Denkens, was dem Gegenstande seinen erzieherischen Wert giebt. Nicht einzelne moralische Gesetze und Theorien: die Gewohnheit, über ethische Grundsätze und Fragen in einem philosophischen Sinne nachzudenken, ist es, was der philosophische Unterricht dem Schüler einprägen soll. Und auch hier ist das Wesentliche das Streben nach der Erkenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der sittlichen Welt, des Zusammenhangs, durch welchen der Einzelne mit dem großen Ganzen unlösbar verknüpft ist. —

Ich kann nicht umhin, hier einer kleinen Scene zu gedenken, die ich vor einigen Jahren nach einer deutschen Stunde in der Prima erlebte und die mir damals viel Stoff zum Nachdenken bot. Es war bei der Lektüre der Hamburgischen Dramaturgie und zwar der Kritik von Weißes Richard III. Der Streit um die aristotelische Definition der Tragödie und speziell die Katharsisfrage war berührt worden, und ich suchte den Schülern zu verdeutlichen, daß es sich bei diesem Streite, der zum Teil mit philologischen Waffen geführt werden mußte, thatsächlich um eine ästhetische Grundfrage, nämlich um das Verhältnis von Kunst und Moral handelte, das zumal im vorigen Jahrhundert so lebhaft umstritten war. Ist es die Aufgabe der Kunst, den Menschen moralisch besser zu machen? Ich fragte die Schüler nach ihrer Meinung über das Problem, und erhielt eine Reihe von mehr oder weniger verständigen Antworten in verschiedenem Sinne. Da meldete sich einer von ihnen, G., ums Wort, der sich durch eine gewisse Unabhängigkeit des Denkens, andererseits aber auch durch eine Neigung zu Paradoxien schon öfters hervorgethan hatte, und erklärte ungefähr wörtlich: „Es hat keinen Zweck, derartige Forderungen zu stellen, denn es giebt ja gar keine Moral.“

Der orakelhafte Satz war in dieser Form unverständlich, die andern Schüler lachten, und ich konnte den Gang der Lehrstunde nicht damit aufhalten, daß ich eine Meinung zur klaren

Formulierung brachte, die mit dem eigentlichen Gegenstande nur mittelbar zu thun hatte. Doch zitierte ich mir den jungen Paradoxisten in der nächsten Pause vor das Katheder, es bildete sich eine Corona, der mehr als die halbe Klasse angehörte und es entstand unter allgemeiner und lebhafter Beteiligung das nachstehende Gespräch:

Ich. Was haben Sie denn eigentlich gemeint, als Sie sagten: es giebt keine Moral?

G. Nun, die moralischen Gesetze werden doch beständig übertreten, z. B. in der Schule, und doch ist der Mensch dabei durchschnittlich ganz moralisch. (Beistimmung der übrigen.)

Ich. Wirklich? Ist der Mensch durchschnittlich so gut, daß er das Moralgesetz nicht braucht?

G. Ja. Er handelt von Natur gut, auch ohne Moralgesetz.

Ich. Was nennen Sie denn aber: gut und böse handeln? (Pause der Verlegenheit.) Nun, wir brauchen uns darüber jetzt den Kopf nicht zu zerbrechen. Sagen wir: böse handelt, wer anderen schadet; damit werden Sie ja wohl vorläufig alle einverstanden sein. (Beistimmung.) Brauchen wir kein Moralgesetz, um das zu verbieten?

Einige (darunter G.). Nein, der Mensch will das von Natur nicht. Andere. Doch, es giebt auch böse Menschen.

Ich. „Von Natur“ will der Mensch wohl weder den Schaden noch den Nutzen anderer; er denkt nur an sich und will ausschließlich seinen eigenen Vorteil. Aber muß nicht gerade diese Selbstsucht eingeschränkt werden?

Primaner H. Nein. Wenn sein eigenes Gefühl den Menschen nicht einschränkt, so kann er thun, was er will; das ist Gefühlssache, das muß jeder mit sich abmachen.

Ich. In der Schule auch?

Alle. Ja, gerade da.

H. u. G. Man kann „schwindeln“ u. s. w. und doch ein anständiger Mensch sein. (Allgemeine Beistimmung.)

Ich. Je nun, wenn Sie Ihre Lehrer betrügen, so betrachten Sie das wohl als harmlos, weil Sie wissen, daß Sie ihnen keinen Schaden damit thun? (Alle stimmen lachend bei.) Aber setzen Sie den Fall, daß einer von Ihnen auf Kosten des anderen betröge z. B. einen Mitschüler beschuldigte, wenn er selbst etwas pecciert hat: würden Sie den auch für einen anständigen Menschen halten?

Alle. Nein, das wäre „gemein"!

Ich. Also giebt es doch wohl auch in der Schule eine Moral. Die einzelnen Gesetze, die Ihnen gegeben werden, könnten zum Teil übertrieben rigoros oder sogar verkehrt sein, und doch würde eine Moral bestehen, die Sie alle anerkennen. (Beistimmung.) — Und was sagt unser Herr Subjektivist dazu? Was meinen Sie zu dem Fall, den wir eben gesetzt haben? Würden Sie annehmen, daß das auch „Ansichtssache" oder „Gefühlssache" ist?

H. Ja, auch wer so etwas thut, hat es mit seinem Gefühl abzumachen. (Ziemlich allgemeine Verwunderung und Entrüstung).

Ich. Aber wenn die anderen ihn für einen „gemeinen" Menschen halten, werden sie nicht mehr mit ihm verkehren, und er stünde allein.

H. Ja, auch das müßte er dann mit sich allein abmachen.

Ich. Aber kann denn der Mensch allein stehen? Thut er es in Wirklichkeit jemals? —

Die Meinungen waren geteilt, und ich brach das Gespräch ab, stellte aber einige Stunden später als Aufgabe für den nächsten Aufsatz die Beurteilung der Stelle aus Schillers Wallenstein: „Recht hat jeder eigene Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst; es giebt kein andres Unrecht als den Widerspruch." Damit erhielten die jungen Skeptiker Gelegenheit, über die zuletzt gestellte Frage nachzudenken und zu der Erkenntnis zu kommen, daß der einzelne Mensch an die Gemeinschaft mit seinesgleichen und somit auch an die Gesetze, auf denen diese Gemeinschaft beruht, unentrinnbar gebunden ist. —

Das kleine Erlebnis erscheint mir überaus lehrreich; es beweist deutlicher als lange Auseinandersetzungen, wie nötig und nützlich eine Anleitung, über moralische Fragen sachgemäß und methodisch nachzudenken, für das junge Volk ist, das unsere Oberklassen bevölkert. Bemerkenswert ist neben anderem besonders die unmittelbare Beziehung auf das eigene, auf das Schulleben, die von den Schülern, nicht von dem Lehrer in die Diskussion hineingetragen wurde. Gerade das, was in allen Lehrstunden so schwer zu erreichen ist: die Anwendung des Dargebotenen auf das eigene Leben, auf die umgebende Wirklichkeit, trat mir hier wie selbstverständlich entgegen. Und man mußte die Spannung, die allgemeine Lebhaftigkeit sehen, mit

der die Zuhörenden das Gespräch begleiteten, die Beunruhigung, die ihnen die gestellten Fragen und Zweifel offenbar bereiteten!

Es ist gewiß: das Bedürfnis nach solchen Anleitungen und Erörterungen ist nicht nur objektiv vorhanden, sondern es wird von den Schülern auch subjektiv und zwar sehr dringend empfunden. Jünglinge im Alter unserer Primaner haben, wenn sie nur einigermaßen intellektuell veranlagt sind, gemeinhin ein starkes Interesse für philosophische Fragen; mit derselben Vorliebe, mit der das Knabenalter nach neuen Anschauungen strebt, wendet sich der Jüngling allgemeinen Problemen und Ideen zu. Natürlich genug: das erste Erwachen des Empfindungslebens, die ersten bewußten inneren Erfahrungen, die ersten sittlichen Kämpfe fallen in dieses Alter. Das Gefühl für das, was das eigene Ich von der Gemeinschaft der Genossen trennt und doch wieder mit ihr verbindet, erwacht, peinigend und beglückend zugleich, und die junge Seele sucht nach Klarheit in diesem Gewirr, nach festen Normen in dem Wechsel der Stimmungen und Willensstrebungen, welche dieses entscheidendste Übergangsalter erfüllen. In dieser Lage nun greift der Jüngling naturgemäß umher in dem geistigen Rüstzeug, das ihm Unterricht und eigene Beschäftigung zuführen, und sucht hier die Waffen, die ihm Klarheit erkämpfen sollen. Mancher findet in der Religion den Hort, den er braucht; aber den meisten gerät gerade auf dieser Entwickelungsstufe auch die religiöse Überzeugung ins Wanken und bedarf der Stütze von außen, wenn sie nicht für immer verloren gehen soll. Für nicht wenige bietet die Welt der Dichtung, die hohen Gestalten und erhabenen Ideen unserer klassischen Poesie eine Art von Zuflucht; aber es sind doch schließlich nur die nach Seiten der Phantasie und des Gefühlslebens veranlagten Geister, die hier ein Genüge finden. Für die eigentlich intellektuellen Bedürfnisse, die Fragen, die vom Verstande Antwort fordern, die Strebungen, die von dem Richterstuhl der Vernunft geprüft und gutgeheißen sein wollen, giebt es nur ein Mittel der Befriedigung: das philosophische Denken.

Daher der Eifer, mit dem junge Leute dieses Alters jede allgemeine Frage, jedes philosophische Problem aufzunehmen pflegen. Ich habe es oft in der Klasse beobachten können, wie die Augen leuchten und die Gesichter sich spannen und beleben, wenn man eine solche Frage einmal zur Diskussion stellt; ich bin auch Zeuge gewesen, mit welchem Eifer die Primaner in Württemberg und Österreich, die in dieser Hinsicht besser gestellt sind als ihre norddeutschen Kameraden, diesem Unterricht folgen. Und gewiß werden mir viele Amtsgenossen diese Erfahrungen bestätigen können; gewiß werden viele, wie ich selbst, sich des leidenschaftlichen Interesses erinnern, mit dem sie sich als 17, 18jährige Jünglinge diesen Fragen zuwandten, wenn sie ihnen einmal ein einsichtsvoller Lehrer nahe brachte. Welches Recht haben wir und welchen Grund, diesem leidenschaftlichen Interesse, diesem tiefen Bedürfnis Befriedigung zu versagen und statt dessen Eifer und Liebe für Gegenstände zu verlangen, die der Neigung und dem Bedürfnis der Jugend weit ferner liegen?

Es ist freilich wahr, daß das Interesse der jungen Leute sich zumeist Problemen zuwendet, auf welche die Philosophie eine Antwort oder wenigstens eine befriedigende Antwort nicht hat: die uralten Probleme der Metaphysik, die in den Worten Gott, Freiheit und Unsterblichkeit gipfeln, sind es auch heute noch, welche das metaphysische Bedürfnis der Jugend immer aufs neue hervorrufen. Auch der propädeutische Unterricht vermag selbstverständlich diese Fragen nicht zu lösen, dies Bedürfnis nicht zu befriedigen. Aber er vermag doch wenigstens die Richtung anzubahnen, in welcher der Geist einmal Befriedigung oder wenigstens Beruhigung finden kann; er vermag die jungen Seelen anzuleiten, zwischen Glauben und Wissen zu scheiden. „Es ist schon ein großer Gewinn", sagt Kant, „zu wissen, was man verständiger Weise fragen soll"; — und diesen Gewinn vermag die Propädeutik dem angehenden Studenten zu verschaffen.

Es ist ferner nicht zu leugnen, daß das philosophische Bedürfnis, so lebhaft es sich in den Jahren der geistigen

Pubertät zu regen pflegt, im späteren Lebensalter zumeist wieder schwindet, und daß es daher die wenigsten erwachsenen Leute bedauern, wenn sie in der Jugend niemals zu philosophischem Denken und Studium angeregt worden sind. Aber gerade dies sollte es doppelt dringlich machen, das rechte Alter und die rechte Stimmung wahrzunehmen, um den jungen Menschen die Philosophie nahe zu bringen. Denn es ist doch schließlich wohl Zweck und Pflicht der Jugenderziehung, geistige Bedürfnisse wach zu erhalten, nicht aber sie abzustumpfen dadurch, daß man sie ignoriert. Erinnern wir uns der schon einmal erwähnten feinen Bemerkung Schopenhauers: es gebe eine Jugendintellektualität, wie es eine Jugendschönheit gebe, und wie die letztere, so pflege auch die erstere sich mit den Jahren zu verlieren. Gewiß, selbst die beste Jugendbildung kann nicht bewirken, daß der Durchschnitt der Menschen, in den Jahren des praktischen Handelns, des Kampfes ums Dasein und um die eigene Stellung, in den Jahren, wo das Triebleben gröber und materieller auftritt, theoretischen Problemen ein gleich einseitiges und starkes Interesse entgegenbrächte, wie in jenen Jugendjahren, wo der heranreifende Jüngling normaler Weise vor materiellen Sorgen und praktischen Kämpfen geschützt ist, und sein Leben sich wesentlich um Aufgaben und Pflichten ideeller Art bewegt. Aber gerade darum muß die Erziehung dafür sorgen, daß ihre Zöglinge sich möglichst viel von jener „Jugendintellektualität“ in das spätere Leben hinüberretten, damit die Gewalt der Willenstriebe durch die Kraft des intellektuellen Lebens gemildert und eingedämmt werde. Denn die Nachhaltigkeit, mit der sich jene höchsten Interessen im späteren Alter behaupten, hängt doch zweifellos zum guten Teil von der Kraft und Tiefe ab, die ihnen die Jugendbildung dereinst zu verleihen vermocht hat. Zum wenigsten das kann und muß ein philosophischer Unterricht bewirken, daß diejenigen Schüler, welche einen Gelehrtenberuf ergreifen, über ihrem einzelnen Fach nicht den großen Zusammenhang aller Forschung aus dem Auge verlieren, nicht die höchsten Probleme des menschlichen Denkens geringschätzen,

in deren Dienst doch jede Fachwissenschaft in letzter Linie steht, und durch die sie erst ihren tieferen Sinn und Wert empfängt. —

Der Leser erlaube mir hier wiederum eine persönliche Erfahrung einzuschalten, durch die ich über die Wirkung, welche der propädeutische Unterricht auf junge Leute zu üben vermag, belehrt worden bin. Da die Verhältnisse an unseren Gymnasien eine zusammenhängende und einigermaßen eingehende Unterweisung in der Philosophie unmöglich machen, so habe ich wiederholt eine kleinere Anzahl von solchen Primanern, die philosophisches Interesse zeigten oder bei denen ich ein solches zu erwecken wünschte, ein Wintersemester hindurch auf ein paar Stunden wöchentlich in meiner Wohnung zu einem propädeutischen Kursus versammelt. Ein Jahr nach Beendigung des letzten dieser Kurse, als die Teilnehmer sich bereits auf der Universität befanden — wo sie zu meiner Freude fast sämtlich die Beschäftigung mit der Philosophie neben ihren Fachstudien fortsetzten, — bat ich eine Anzahl von ihnen, einmal den Versuch zu machen, rückblickend in Kürze aufzuzeichnen, was sie jener propädeutischen Anleitung zu verdanken glaubten. Ich wählte diesen Zeitpunkt erstens, um vor jeder captatio benevolentiae sicher zu sein, zweitens aber, weil ich glaubte, daß ein einigermaßen richtiges Urteil über die damals empfangenen Eindrücke und Anregungen den jungen Leuten dann am ehesten möglich sein werde, wenn sie schon weit genug darüber fortgeschritten wären, um dieselben übersehen zu können, und doch nicht so weit, daß diese Eindrücke in der Erinnerung bereits mit anderem später oder früher Aufgenommenen hätten zusammenfließen können. Von den Arbeiten, die ich damals erhielt, erscheinen mir einige wert, an dieser Stelle mit angemessenen Kürzungen dem Leser unterbreitet zu werden, da sie offenbar typische Bilder von dem Einfluß der Philosophie auf Jünglinge im Primaneralter geben. Ihre Form ist nicht in allen Einzelheiten einwandfrei: ich habe von dem Gepräge der Echtheit und Ursprünglichkeit nichts verwischen wollen. Dem Charakter nach sind sie durchaus individuell

und verschieden, und man sieht es wohl, daß sie nicht nach einem Schema gestaltet oder ausgewählt sind.

Stud. hist. S., der jüngste unter den Teilnehmern des Kursus, schreibt:

In der Zeit, als der psychologische Kursus anfing, war ich geistig noch sehr unentwickelt. Mein Gefühlsleben hatte sich bis dahin am Christentume genährt; das Denkvermögen dagegen hatte ich fast noch garnicht erprobt; das Material, das ich in der Schule bekam, bewältigte ich rein mechanisch gedächtnismäßig mit großer Leichtigkeit, und wo ich etwa einmal hätte selbst denken sollen und können, in den Aufsätzen, da fiel es meist kläglich genug aus. Das viele Material und all die Fragen, die jetzt in mir angeregt wurden, trafen mich daher ziemlich unvorbereitet, und es war mir im Anfang nicht möglich, alles zu verstehen; was sich unter anderem auch darin zeigt, daß ich bei den Versuchen, das Gehörte zu Hause aufzuzeichnen, kein klares ordentliches Heft zustande brachte. Erst mit der Zeit wurde dies anders, einerseits, weil meine intellektuelle Fähigkeit erwachte und mein Verständnis sich infolge der vielfachen Anregung steigerte, anderseits und zwar hauptsächlich, weil unterdessen mein Selbstbewußtsein erweckt wurde: dies letztere ist die wichtigste Folge jenes Unterrichts. Wenn auch nicht meinem äußeren Wesen nach, so doch innerlich war ich damals noch ziemlich ein Kind, ohne Verständnis für mich und die Welt, auch ohne irgend ein tieferes Interesse, das einem geistigen Bedürfnis entsprungen wäre. Alles dies änderte sich infolge und während des philosophischen Unterrichts; der Gegenstand desselben, die Zergliederung der menschlichen Seele, mußte mir entweder völlig unverständlich bleiben, wenn ich nicht fähig war, eigenes geistiges Leben in mir zu entfalten, oder er mußte dasselbe wecken, indem ich notwendigerweise darauf hingewiesen wurde, das, was da als allgemeingiltig und als Eigenschaft jedes Menschen bezeichnet wurde, auch in mir zu suchen. So bekam ich denn zum erstenmale einen Inhalt für mein Denken, nämlich mich selbst. Mein geistiges Leben entwickelte sich sowohl auf intellektuellem wie auf gemütlichem Gebiet. Denn erst durch die Gewinnung eines persönlichen Lebens und Wertes wurde ich in den Stand gesetzt, meine Mitschüler, die meist älter und geistig weiter waren als ich, zu verstehen, mich ihnen anzuschließen und mit den mir sympathischen in ein näheres Verhältnis zu treten. Und wenn es mir persönlich auch sehr schwer fiel, mich zu geben und

in andere zu finden, so halte ich die Ermöglichung solcher Freundschaftsverhältnisse dennoch für eine der wichtigsten Folgen jenes Unterrichtes. Erstens ist die Freundschaft für mich einer der stärksten Antriebe zu geistiger Arbeit; sie muß notwendig das Bestreben hervorrufen, nicht als minderwertig zu erscheinen. Ferner war sie ein Mittel, mich aus einer übertriebenen Subjektivität herauszureißen, zunächst innerlich und in Gedanken, dann äußerlich und im praktischen Leben.

Ich fasse also die Wirkungen des psychologischen Unterrichtes auf mich dahin zusammen, daß mir meine Innenwelt erschlossen wurde, ich daher lernte, das von außen an mich Herantretende nach selbständiger Wahl entweder anzunehmen oder abzulehnen, und daß mir ein Übergang zum Verständnis auch der Außenwelt und zum Leben in ihr in der Freundschaft gegeben wurde.

Stud. jur. B. schreibt:

Die verschiedenen Wirkungen des psychologischen Unterrichts lassen sich vielleicht in zwei Gruppen unterbringen: Einfluß erstens auf mein Willensleben, mein Handeln, und zweitens auf mein wissenschaftliches Denken.

I. Praktische Wirkungen.

1. Ich lernte eine neue Terminologie kennen, die mir bewies, daß nichts gefährlicher ist, als mit Worten operieren, mit denen man keinen klaren, anschaulichen Begriff verbinden kann. Ich bekam Klarheit über einige besonders wichtige Begriffe, wie gut und böse, egoistisch und altruistisch. Ich ward darauf aufmerksam, daß der Grund für viele Mißverständnisse in der Unklarheit der Begriffe oder in ihrem Fehlen zu suchen ist. „Denn wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“

2. Diese Stunden gaben mir Gesichtspunkte, die mir möglich machten, vieler Gefühle, die früher unter der Bewußtseinsschwelle blieben, bewußt zu werden und überhaupt mich besser zu beobachten. Hiermit hängt eng zusammen, daß ich auch andere Menschen besser beobachten und den Motiven ihrer Handlungen nachforschen lernte.

3. Damit stieg das psychologische Interesse für die Handlungen der Menschen und ihre Motive. Hatte ich früher schon immer aus einem gewissen demokratischen Grundtrieb heraus für jeden Menschen Interesse, so wurde dasselbe nun gewaltig gesteigert. Freilich mußte ich bald erfahren, daß der Verkehr mit den Menschen nicht in Ver-

traulichkeit ausarten durfte. Jedenfalls habe ich etwas unbezahlbar wichtiges gelernt, daß jeder Mensch interessant sein kann und daß jeder der Aufmerksamkeit wert ist, wenn auch nur als psychologisches Objekt. So wird es mir möglich, wenn es nötig ist, mit jedem, auch den Unbedeutsamsten, zu verkehren.

II. Theoretische Wirkungen.

1. Mit dem Zurücktreten des einseitigen Werturteils und mit der Erstarkung des Strebens, alle menschlichen Dinge psychologisch zu verstehen, wuchs auch mein Interesse für die Vergangenheit des Menschengeschlechtes; mein historischer Sinn wurde gekräftigt.

2. Ich lernte den Wert und die psychologische Bedeutung der Persönlichkeit und des Genies kennen, was mich in meinen sozialistischen Anschauungen erschütterte und mich im Verein mit starken, persönlichen Erlebnissen dem Individualismus zutrieb.

3. Ich habe eine anschauliche Vorstellung von der großen Wichtigkeit der Psychologie als Wissenschaft bekommen und erkannt, wie unbedingt notwendig es ist, die Grundlage und Voraussetzung aller Geisteswissenschaften, die Psychologie, zu beherrschen, mag man thätig sein, auf welchem theoretischen oder praktischen Gebiet man will.

Stud. philos. K. schreibt:

Wenn ich nachträglich den Gymnasialunterricht, den ich empfangen, zu übersehen suche, so empfinde ich als Hauptgebrechen einmal den Mangel allgemeiner Gesichtspunkte im Unterricht und zweitens die Interesselosigkeit des Stoffes. Die einzelnen Stunden folgten einander zusammenhanglos, und so entstand ein Mosaikwissen, das, zusammengewürfelt und locker wie es war, bei der ersten Gelegenheit abbröckelte und die eigentliche Bildung nicht influierte. Dazu kam, daß der Stoff der einzelnen Wissensgebiete, ich kann wohl sagen, uns allen innerlich fremd war, sodaß das Hauptmoment zu der Entwickelung des wissenschaftlichen Denkens, das Interesse, hinwegfiel.

Diese beiden Lücken füllte zunächst der deutsche Unterricht, sodann aber in erster Linie der psychologische Kursus aus.

Zunächst gab mir derselbe allgemeine Gesichtspunkte. Ich lernte den innigen Zusammenhang aller Geisteswissenschaften kennen, sah, wie sie alle zu einer Wissenschaft hin tendierten, die ihre Grundlage, und deren Ausbau zugleich ihr Ziel ist — zur Psychologie. Ich lernte den Begriff der Psychologie als einer Wissenschaft, die in ihrer Totalität den Naturwissenschaften als der zweite und durchaus eben-

bürtige Teilinhalt unserer Gesamterkenntnis gegenübersteht. Ich übersah die organische Gliederung der Geisteswissenschaften, und gleichsam von einer Zentralsonne aus empfingen die Einzelteile Licht und Leben und die Spezialwissenschaften rückten so meinem Interesse näher.

Wichtiger noch ist die Thatsache, daß das geistige Leben überhaupt ein Gegenstand der Untersuchung ward. Die Objekte aller anderen Wissenschaften stehen dem Innenleben des Einzelnen fast stets mehr oder minder fern. Aber hier, bei der Psychologie, erstreckt sich die Untersuchung auf etwas, das, wenn je ein Ding auf der Welt, vor allem interessieren muß. Ist es doch mein Geist, mein Bewußtsein, mein Denken und Fühlen, das analysiert wird, ja ich selbst analysiere mich selbst; all die technischen oder mechanischen Hilfsmittel der übrigen Wissenschaften fallen hinweg und ich brauche nur zu denken, scharf und genau mich selbst zu beobachten!

Das Interesse für die Psychologie wurde wegen des persönlichen Charakters derselben sehr intensiv. In demselben Grade, wie die Neigung, steigerte sich auch die Aufmerksamkeit und damit wohl auch die Verständnisfähigkeit für psychologische Probleme. Die gesamte Litteratur ward auf einmal wichtig als Erkenntnisquelle für seelische Zustände. Die inneren Konflikte der Dichtungshelden wurden mit besonderem Interesse und deshalb wohl auch mit mehr Verständnis betrachtet.

Ferner: alles, was früher als absolut selbstverständlich galt, — und was ist selbstverständlicher, unmittelbarer, als das eigene Bewußtsein? — wurde bei unseren Unterhaltungen bezweifelt, in Frage gestellt und untersucht. Und da enthüllte sich, daß die scheinbar einfachsten psychischen Vorgänge, wie der Sehakt, in eine Fülle höchst komplizierter Probleme zerfielen, deren Lösungen die ganze Denkkraft herausforderten. Hierdurch wurde das „θαυμάζειν“ des Platon, die Grundlage, der Beginn und Kern jeglichen Philosophierens, entwickelt. Das eigene Denken wurde das Kriterium der Wahrheit, da ich alle psychologischen Wahrheiten am eigenen Geist nachprüfen konnte. Und die eigene innere Erfahrung war das Objekt des Reflektierens.

So drängten die beiden eben entwickelten Folgen auf die bewußte Selbstbeobachtung hin, die wenigstens für mich eine der Hauptwirkungen des psychologischen Kursus sein dürfte, da sie mich sowohl in formaler als auch in inhaltlicher Beziehung schulte.

Aber das, was ich positiv in den abendlichen Zusammenkünften lernte, hatte noch eine andere Seite. Je mehr ich in die Tiefe stieg

und die Probleme kennen lernte, desto mehr häuften sich die Schwierigkeiten ihrer Lösungen, die zuweilen schier unmöglich erschienen und scharfe Problemstellungen als das einzig Erreichbare übrig ließen. Daß hierdurch ein starker Wissensdurst und zugleich eine Lust an der Überwindung der Hindernisse geweckt wurde, ist erklärlich.

Andrerseits jedoch hatte ich gewisse positive Kenntnisse in dem psychologischen Kursus erlangt, die bestimmend auf meine Denk- und Handlungsweise einwirkten. So ist namentlich die Einsicht in die psychologische Bedingtheit alles menschlichen Empfindens und Thuns hier anzuführen. Die ganze Geschichte erschien mir in einem anderen Licht; hauptsächlich die der Religionen und der Metaphysik. Der bei mir stark vorhandene Rationalismus erhielt eine beträchtliche Einbuße durch das aufkommende Verständnis für Künstlernaturen und für das Verhältnis des Gefühls zum Verstande. Überhaupt lernte ich die Berechtigung anderer Meinungen und fremder Persönlichkeiten kennen. Indem ich mich selbst zu erkennen suchte, konnte ich nach und nach mein Verhältnis zu den Anderen verstehen und dann auch selbst lenken. Kurz der psychologische Kursus influierte nicht nur auf meinen Intellekt, sondern wirkte auch charakterbildend, wenn auch nur indirekt.

Wenn ich nun aus dem Dargestellten die Hauptpunkte übersichtlich zusammenstellen sollte, so wären es die folgenden:

1. Allgemeine Orientierung in den Geisteswissenschaften.
2. Anregung zur Selbstbeobachtung und damit zum Philosophieren.
3. Verständnis für das praktische Handeln anderer und Richtschnur für die eigene.

Soweit diese Zeugnisse, denen ich andere zur Seite stellen könnte, wenn es der Raum gestattete. Hervorheben möchte ich noch, daß ich die Auswahl für diese propädeutischen Kurse keineswegs ausschließlich unter den besten Schülern getroffen hatte, wenigstens nicht unter denjenigen, die man im Klassenunterricht so zu nennen pflegt, weil ihre Leistungen in den verschiedenen Fächern am gleichmäßigsten befriedigen; vielmehr hatte ich überall da zugegriffen, wo mir ein deutlicheres Interesse oder eine lebhaftere Anlage für Fragen allgemeiner Natur entgegentrat. Ist es nun immerhin eine Art Auslese, die auf diese

Weise zustande kam, so darf man doch annehmen, daß auch der philosophische Klassenunterricht bei zweckmäßiger Einrichtung und Gestaltung sich — zum mindesten für die besser begabte Hälfte der Schüler — nicht als fruchtlos erweisen wird.

Welches nun diese zweckentsprechende Gestaltung des propädeutischen Unterrichts sein würde, darüber fehlt es uns in Preußen zwar gänzlich an positiven Erfahrungen (denn die Erfahrungen aus den sechziger und siebziger Jahren sind nur negativ zu verwerten), aber keineswegs an mehr oder weniger durchdachten Vorschlägen. Unter diesen Umständen wird es, wenn man erst einmal ernsthaft daran denkt, den Unterricht in der Philosophie wieder einzuführen, das Richtigste sein, ihm nach innen hin eine gewisse Freiheit der Entwickelung zu gestatten. Man müßte auch diesen Unterrichtszweig, wie das früher mit allen anderen geschehen ist, sich auswachsen, sich entwickeln lassen: allzu vieles und allzu frühes Reglementieren würde sicherlich nur hemmen und schädigen. Vielleicht, daß sich dann im Laufe der Zeit eine feste Gestalt, eine gleichmäßige Methode herausbildet; wahrscheinlicher, daß die Persönlichkeit des Lehrers gerade in diesem Fach stets einen freieren Spielraum fordern wird. Gut, dann gewähre man ihr denselben, zum Schaden des Unterrichts uud der Schüler wird es gewiß nicht gereichen, vorausgesetzt nur, daß Behörden und Direktoren für die richtige Auswahl der Persönlichkeiten Sorge tragen und den Unterricht nicht, wie das in den anderen Fächern vielfach üblich ist, einfach nach dem Dienstalter verteilen.

Die Hauptgesichtspunkte freilich, die sich uns aus den vorigen Betrachtungen ergeben haben, müßten ein- für allemal festgehalten werden. Es kann sich niemals darum handeln, philosophische Dogmen vorzutragen, sondern die Aufgabe ist: die Schüler in die philosophische Denkweise einzuführen und ihnen die Probleme, die sich aus ihren bisherigen Studien ergeben, oder die ihrem Alter besonders naheliegen, im Lichte dieser Denkweise zu zeigen; die Aufgabe ist: Bedürfnis und Streben nach Zusammenhang ihrer Kenntnisse

in die jungen Seelen zu pflanzen oder, wo es vorhanden ist, zu stärken. Nicht dogmatische Sätze oder dialektische Schematik, Probleme und Fragen sind es, Anregungen und Richtungen, welche die Propädeutik dem Schüler der obersten Stufen übermitteln soll. Hungrig soll sie ihn machen, nicht satt. Sie soll ihn zur Universität entlassen mit der brennenden Begierde, die Probleme weiter zu verfolgen, die sie in ihm angeregt hat. Dann wird der Jüngling wenigstens nicht durch die Universität gehen wie Parzival durch die Gralsburg und das Fragen vergessen.

Und noch ein zweiter Punkt ist für die Methode des Unterrichts von entscheidender Wichtigkeit. Die Propädeutik muß, wenn sie die beabsichtigte Wirkung haben soll, den Schüler an die Probleme selbst heranführen, dieselben unmittelbar in ihm lebendig machen, nicht wiederum, wie das der Gymnasialunterricht so vielfach thut, den Gegenstand durch Lektüre vermitteln und ihm zunächst zeigen, was für Andere Problem gewesen ist. Der propädeutische Unterricht, der an Lektüre anschließt, wird immer Gefahr laufen, in der Lektüre stecken zu bleiben, d. h. sich wesentlich auf die Erklärung philosophischer Lesestücke zu beschränken. Unvermeidlich geradezu wird diese Gefahr, wenn die Lektüre fremden Sprachen angehört und also schon an sich sprachliche Schwierigkeiten bereitet. Nicht darum handelt es sich, mit etwas schwierigeren Materien die Übungen zu wiederholen, zu denen die Schüler in sämtlichen Lektürestunden angehalten werden, sondern darum, sie einmal über das Ganze zu stellen und ihnen zu zeigen, was dieses Ganze und die Probleme, die es in sich birgt, für sie, für uns alle bedeutet. Wie aber können sie das übersehen, wenn sie noch mit Schwierigkeiten des sprachlichen und historischen Verständnisses zu ringen haben? Will man daher, was ja von vielen Seiten befürwortet wird, ein propädeutisches Lesebuch benutzen, so müßte es doch in der Weise geschehen, daß das einzelne Problem zunächst in mündlicher Erörterung ohne jede Textunterlage mit den Schülern durchgesprochen würde; als Abschluß der Diskussion kann ihnen dann wohl

die klassische Form vorgelegt werden, die es durch einen großen philosophischen Schriftsteller erlangt hat. — Auch einen zusammenhängenden Überblick über die Geschichte der Philosophie, sei es der alten, sei es der neueren würde man aus denselben Gründen dem Gange des Unterrichts nicht zu Grunde legen dürfen; höchstens als Abschluß wäre er am Platze; doch scheint es mir, man überläßt die Geschichte der Philosophie, für die es dem Gymnasiasten doch noch an der nötigen Grundlage fehlt, besser ganz der Universität.

Für den Gang des Unterrichts erscheint es am natürlichsten, daß derselbe sich zunächst an den positiven Lehrstoff in Psychologie und Logik anschließt, der das eigentliche „Pensum" bildet. Hieraus würden sich mithin zwei entsprechende Kurse ergeben, wie denn die österreichischen Lehrpläne in VII (Unter-Prima) Logik, in VIII (Ober-Prima) Psychologie vorschreiben. Diese beiden Kurse bilden den Rahmen: was an erkenntnistheoretischen, ästhetischen und ethischen Problemen zur Erörterung kommen soll, läßt sich ohne Mühe innerhalb derselben unterbringen oder doch anknüpfen. In der Auswahl dieser Probleme wird man dem Lehrer je nach eigener Neigung und der Begabung seiner Schüler eine ziemlich weite Freiheit geben dürfen, ja müssen. Daß die Form des Unterrichts die sokratische sein muß, ist für jeden philosophisch gebildeten Pädagogen selbstverständlich. Ein kurz gefaßtes Lehrbuch muß die positiven Ergebnisse des Unterrichts, zu denen außer dem eigentlichen logischen und psychologischen Lernstoff auch eine scharfe Formulierung der wichtigsten erörterten Probleme zu rechnen ist, zum Zwecke häuslicher Wiederholung festhalten.

Mit dem letzten Punkte nun berühren wir schon die äußere Einrichtung des Unterrichts. Auch mit dieser steht es so, daß die Erfahrungen, die in Preußen vor dem Jahre 1882 gemacht worden sind, uns nur lehren können, wie die Sache nicht angegriffen werden darf, wenn sie Erfolg haben soll. Nicht bewährt hat sich zunächst die Vereinigung mit dem deutschen Unterricht. Das Verhältnis der verschiedenen Einzelfächer zur Philosophie ist freilich kein gleich enges, und eine

Litteratur, die so von philosophischem Geiste durchtränkt ist wie die klassische deutsche, führt naturgemäß weit unmittelbarer an die philosophische Betrachtung heran wie die meisten übrigen Studiengegenstände. Dennoch ist es verkehrt, die Propädeutik als eine Art von Appendix einem fremden Lehrfache anzuhängen. Denn ihr Wert beruht, wie wir oben des näheren gesehen haben, zum wesentlichen Teile darauf, daß sie über der Gesamtheit der anderen Lehrgegenstände steht und ihre Betrachtungen an sie alle anknüpft. Aber auch rein äußerlich genommen ist es klar, daß die Auswahl eines geeigneten Lehrers durch solche Bestimmungen ungemein erschwert, ja oft unmöglich gemacht werden muß. Denn unsere heutigen Germanisten haben nur ausnahmsweise eine gründliche philosophische Bildung; und weit häufiger wird, nach meinen Erfahrungen wenigstens, etwa der Physiker des Gymnasiums die philosophischen Fragen und Methoden soweit beherrschen, daß er imstande ist, die Schüler in dieselben einzuführen; wie denn in Österreich häufig, aber nicht immer, der erste Physiker Propädeutik lehrt. Warum aber sollte nicht auch ein philosophisch gebildeter Altphilologe oder Historiker den propädeutischen Unterricht erteilen?

Nicht bewährt hat sich ferner die der Propädeutik eingeräumte Unterrichtszeit: zwei Jahre hindurch eine Stunde wöchentlich. Es war schon zu der Zeit, wo jene Bestimmung noch galt, ziemlich allgemein zugegeben, daß der Unterricht durch eine solche Anordnung allzusehr auseinander gerissen und zersplittert würde, und es war vielfach üblich, daß der deutsche Lehrer die Stunden zusammenlegte und etwa sechs Wochen im Jahre nur Propädeutik lehrte, die übrige Zeit aber auf das Deutsche verwandte, ohne sich um die Philosophie zu kümmern. Daß auch auf diese Weise kein nachhaltiger Erfolg erzielt werden kann, muß jedem Pädagogen klar sein. Auf den Primaner dringt im Laufe eines Jahres eine solche Fülle verschiedener Eindrücke und neuer Anschauungen aus Schule und Leben ein, er ist dabei geistig noch so völlig im Fluß, daß jeder Bildungsstoff, der sich wirksam erweisen soll,

Zeit braucht, um Wurzeln in der jungen Seele zu schlagen. Die lebhaftesten intellektuellen Eindrücke werden rasch von andern überwuchert und verkümmern, wenn sie nicht länger als sechs bis acht Wochen hindurch im Laufe zweier Jahre erneuert werden, — ganz abgesehen davon, daß die Stundenzahl, die auf diese Weise für die Propädeutik herauskommt, an sich zu gering ist, als daß man auch nur die allerwichtigsten ihrer Aufgaben einigermaßen bewältigen könnte. Will man die Philosophie auf unseren Gymnasien wieder zulassen — und früher oder später wird man es wollen müssen —, so muß man sich auch entschließen, ihr einen Platz als selbständiges Fach unter anderen Fächern einzuräumen und ihr soviel Raum zu gewähren, wie den übrigen Gegenständen als Minimum auf unseren Stundenplänen eingeräumt ist: nämlich zwei Wochenstunden und zwar in beiden Primen, da das letzte Schuljahr durch Examensnöte und -Arbeiten allzusehr in Anspruch genommen wird, als daß es Zweck haben könnte, hier noch etwas Neues anzupflanzen. Das Vorgeschlagene ist genau der Rahmen, in welchem sich der propädeutische Unterricht in Österreich seit Jahrzehnten bewegt und bewährt hat.

Woher man auf unsern mit Lehrfächern und -Stoffen überhäuften Gymnasien den Raum für ein neues Unterrichtsfach hernehmen soll? Nun ganz abgesehen davon, daß die Schule, für welche dieses Buch eintritt, für die wichtigsten Aufgaben der Bildung etwas mehr Zeit und Kraft übrig behalten wird als das gegenwärtige Gymnasium, — ich glaube, so überaus schwierig wäre es auch schon jetzt nicht, wenn man nur von der Nützlichkeit und Notwendigkeit der Neuerung überzeugt wäre. Wenn irgendwo, so wird das Wort: „Wo ein Wille ist, da ist ein Weg“ hier Anwendung finden. Hat doch die letzte preußische Schulordnung trotz aller Bedrängnis zwei Wochenstunden für die drei obersten Klassen einfach gestrichen. Niemand wird glauben, daß dadurch für die Primaner eine wesentliche Erleichterung geschaffen ist, und in der That hat der Minister einige Jahre später eine von den beiden gestrichenen Stunden zu Gunsten des Lateinischen

ebenso einfach wieder hergestellt. Aber daß hiermit keine irgend in betracht kommende Hebung der lateinischen Leistungen unserer Primaner erreicht worden ist, wird von Gegnern wie von Freunden des humanistischen Unterrichts so ziemlich einstimmig zugegeben. Man brauchte also nur die siebente Lateinstunde in der Prima aufs neue zu streichen, und die beiden Stunden, welche auf diese Weise gegenüber der früheren Einrichtung erspart werden, für die Propädeutik anzusetzen, so hätte man den nötigen Raum, ohne ein anderes Fach thatsächlich zu beeinträchtigen und ohne die Gesamtzahl von 30 Wochenstunden für den Schüler zu überschreiten.

Sei es dieser oder ein anderer: ein Weg muß gefunden werden. Es handelt sich hier nicht um ein beliebiges Fach mehr oder weniger, wie Chemie oder Englisch, sondern um die Wissenschaft, die nach einer kurzen, vorübergehenden Periode der Mißachtung schon längst wieder von allen denen, die nicht bloß auf den Namen von Gelehrten, sondern von wissenschaftlich Gebildeten Anspruch machen, als die herrschende anerkannt wird. Ist sie herrschend und maßgebend nicht als System, sondern nur in ihren einzelnen Gedankenzügen, Problemstellungen und Gesichtspunkten: um so besser für die Wissenschaft, um so besser für den Unterricht!

Es giebt vielleicht keinen Punkt in unserem höheren Unterrichtswesen, der so deutlich wie dieser zeigt, daß wir in Gefahr stehen, hinter andern, zum Teil hinter jüngeren Nationen zurückzubleiben. Wollen wir warten, bis die Gefahr Wirklichkeit geworden ist und der deutsche Student, der akademisch Gebildete an philosophischer Bildung, an Weite des Blickes von den Ausländern überholt wird, bis sich der Ehrenname des Volkes der Denker in sein spottendes Gegenteil verkehrt hat? Es giebt ja anderseits auch keinen Punkt, wo der Hebel so leicht einzusetzen ist, wie hier, wo ohne gewaltsame Umwälzung, ohne Bruch mit der Vergangenheit ein neues und höheres Element in unsere Schule eingeführt werden kann: vielleicht als Ausgang einer allmählichen Verjüngung und Verinnerlichung, in jedem Falle aber an sich schon ein un=

endlicher Vorteil für unsere Jugend und für das Volk, das zu führen diese Jugend dereinst berufen ist. Denn noch einmal sei es gesagt, und schlimm genug, daß man es in Deutschland am Ende des neunzehnten Jahrhunderts noch sagen muß: es giebt keinen Lehrgegenstand, kein Bildungselement, das in gleichem Maße die Wirkung hat, den Blick weiter, das Urteil gerechter, das Wollen maßvoller zu gestalten, als ein verständig geleitetes Studium der Philosophie.





Zehntes Kapitel.

Die Pädagogik als Wissenschaft und die Ausbildung des Oberlehrers.

Ist Leben doch des Lebens höchstes Gut!
Schiller.
Und niemand kann die dürre Schale lieben.
Goethe.

In der pädagogischen Litteratur der letzten Jahrzehnte tritt uns mit immer zunehmender Kraft und Entschiedenheit eine Forderung entgegen, welche frühere Zeiten noch nicht gekannt und erhoben haben: die Forderung, daß die Pädagogik Wissenschaft sein solle, anders ausgedrückt, daß Erziehung und Unterrichtsmethode im ganzen und einzelnen durch ein System von Regeln bestimmt werden sollen, die auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruhen. Und zwar ist nicht eine Wissenschaft gemeint, die, wie Geschichte und Statistik, bloß Erfahrungen feststellt und verzeichnet, sondern ein Zusammenhang von Erkenntnissen nach Art eines philosophischen oder naturwissenschaftlichen Systems, das auf Grund unumstößlicher Voraussetzungen Gesetze und Normen für die erzieherische Thätigkeit ergiebt.

Der Gedanke lag, wie gesagt, früheren Zeiten fern: unter dem Einfluß von Pestalozzis Ideal einer methodischen Erziehung hat ihn Herbart vor nun bald hundert Jahren zum ersten Mal ausgesprochen und durch seine „Allgemeine Pädagogik“ zu verwirklichen versucht; aber wie so manche andere

zu Anfang dieses Jahrhunderts entstandene Idee hat auch das Ideal der wissenschaftlichen Pädagogik es erst in unseren Tagen zu weiterer Verbreitung, zu einer gewissen Herrschaft über die Geister gebracht.

Und wirklich, der Gedanke hat etwas Anziehendes, ja Imponierendes, — zumal, wenn man die Art und Weise bedenkt, wie sonst unter Menschen über Erziehung und Erziehungsfragen gesprochen zu werden pflegt. Erziehung ist ein praktisches Geschäft, und man glaubt daher im allgemeinen, sie in rein praktischer Weise d. h. ohne jedes theoretische Nachdenken erledigen zu können. Man verläßt sich auf die eigene Erfahrung und auf das Gefühl, den erzieherischen Instinkt, der doch bei weitem nicht jedem, der erziehen muß, wirklich innewohnt. Selbst die großen pädagogischen Schriftsteller früherer Zeiten, ein Locke, ein Rousseau fußen doch wesentlich auf ihrer persönlichen Weltanschauung und ihren persönlichen Erfahrungen. Aber Weltanschauungen sind vergänglich; die Natur des Menschen, des Kindes bleibt sich, in ihren großen Zügen wenigstens, immer gleich. Erfahrungen gelten zunächst nur individuell; die Wissenschaft aber ist allgemeingiltig, und was aus methodischer Erkenntnis hervorgegangen ist, darf den Anspruch erheben, zu allen Zeiten und überall Anerkennung und Wirksamkeit zu finden. Das einzige oder doch wenigstens das am unmittelbarsten einleuchtende Mittel, die Erziehung und ihre Früchte der Willkür und dem Zufall zu entziehen, ihr Gelingen über alle äußeren Hindernisse, alle einwirkenden Umstände hinaus sicher zu stellen, ist, so scheint es, sie auf eine wissenschaftliche Erkenntnis zu begründen.

Welcher Art nun aber müßte diese Wissenschaft sein, welche Gebiete müßte sie umfassen, welche berühren? Die beiden Gesichtspunkte, die für die Theorie wie für die Praxis allein maßgebend sein können, sind der Zweck und die Mittel der Erziehung. Der Zweck wird durch ein sittliches Werturteil oder ein System von solchen bestimmt; die wissenschaftliche oder spekulative Begründung solcher Werturteile ist die Aufgabe der Ethik. Die Mittel der Erziehung

hängen von der Natur des Zöglings wie von der des Erziehers, von dem Verhältnis zwischen beiden ab, sie werden mithin durch die Eigenart seelischer Wirkungen und Gegenwirkungen bestimmt. Die Wissenschaft, die solche Wirkungen untersucht und ihre Gesetze feststellt, ist die Psychologie. Psychologie und Ethik also sind es, welche für die wissenschaftliche Pädagogik die Grundlage abgeben müssen. Eine von beiden wird ihr die maßgebenden Gesichtspunkte liefern und damit die Gestaltung der wissenschaftlichen Erziehungslehre in den Grundzügen bestimmen, während die andere sich ihr unterordnen und eine Art Hilfswissenschaft bilden wird.

Es erscheint als das nächste und natürlichste, daß die führende und herrschende Stellung der Ethik zufällt: denn die Zwecke der Erziehung sind es doch füglich, welche jede Erziehungsthätigkeit in letzter Linie bestimmen. Denkbar aber ist es offenbar auch, daß die pädagogische Betrachtung zunächst einmal das weite Reich der Erfahrungsthatsachen und Möglichkeiten durchmißt, welche die Psychologie ihr liefert, um dann nach gewissermaßen immanenten Gesichtspunkten das im psychologischen Sinne Zweckmäßige auszuwählen.

Man halte fest: um ethische und psychologische Wissenschaft handelt es sich, nicht um bloße Erfahrungen vom Seelenleben und persönliche oder auch allgemeine sittliche Anschauungen. Daß ohne diese keine Erziehung möglich ist, darüber kann man allerdings nicht streiten. Von einer Anzahl Vorstellungen über das wirklich Gute und Wünschenswerte muß füglich jeder Erzieher mehr oder weniger bewußt geleitet werden, denn wozu sollte er sonst erziehen? Und noch viel weniger könnte irgend jemand pädagogisch wirken, der nicht an sich selbst und anderen eine Reihe von psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen gemacht hätte, die er auf den Zögling anzuwenden und für die Erziehung zu verwerten verstände. Aber sittliche Vorstellungen und psychologische Erfahrungen, und wäre ihre Anzahl noch so groß, sind noch lange keine Wissenschaft, und eine Pädagogik, die sich auf solche stützt, beruht darum noch keineswegs auf wissen-

schaftlicher Grundlage. Eine Wissenschaft wird durch ihre Grundbegriffe und ihre Methode charakterisiert; und die Pädagogik wissenschaftlich begründen, kann nur heißen, sie methodisch aus den wissenschaftlich geklärten Begriffen und Anschauungen abzuleiten, welche Ethik und Psychologie uns überliefern.

Allein gegen die Möglichkeit, eine wissenschaftliche Pädagogik auf Ethik zu begründen, erhebt sich von vornherein ein gewichtiges, ja entscheidendes Bedenken: die Ethik ist selbst keine Wissenschaft in dem Sinne, auf welchen es hier allein ankommen kann; es fehlt ihren Begriffen und Einteilungen, ihren Ergebnissen und Forderungen in einzelnen durchaus die Evidenz, das Zwingende, das den Grundcharakter jeder wissenschaftlichen Erkenntnis ausmacht. Es giebt viele Moralsysteme einzelner Philosophen, aber kein einziges von ihnen ist auch nur in seinen Grundzügen unbestritten: eine allgemein giltige und anerkannte Moralwissenschaft besitzen wir nicht.

Allerdings giebt es eine Anzahl moralischer Begriffe und Werturteile, die — hauptsächlich durch den Einfluß des Christentums — im Laufe von Jahrtausenden im Bewußtsein der Kulturmenschheit fest eingewurzelt sind und in der That eine gewisse Allgemeingiltigkeit, wenn auch mehr gefühlsmäßiger als wissenschaftlicher Art, errungen haben: fast alle theologischen und philosophischen Moralsysteme bringen sie übereinstimmend zum Ausdruck. Aber diese Begriffe und Vorschriften beziehen sich zum Teil auf ganz spezielle Gebiete des Willenslebens, wie z. B. das Gebot der Großmut gegen den Feind, zum Teil aber sind sie ganz allgemeiner und formaler Natur, wie z. B. die Idee des Guten selber, welche den Mittelpunkt aller Ethik bildet: und gerade diese Allgemeinbegriffe lassen die Pädagogik praktisch überall im Stich, wo die Erziehungszwecke ein wirkliches Problem darbieten, da nämlich, wo es sich um eine Auswahl oder um die Überwindung eines Gegensatzes zwischen zwei an sich gleichberechtigten Zwecken handelt. Wer würde zum Beispiel die Berechtigung des Patriotismus und des Kosmopolitismus,

den Wert der universellen Persönlichkeit und den einer kraftvollen und fruchtbaren Einseitigkeit, den Vorzug der humanistischen oder der realistischen Bildung nach allgemeinen ethischen Prinzipien praktisch abgrenzen können? Ist das aber nicht möglich, was bedeutet uns dann eine Wissenschaft, die mit dem Anspruch auftritt, Normen und Regeln zu geben, und die uns doch überall da im Stiche läßt, wo wir solcher Normen bedürfen? Diese aber würde die Ethik auch dann der Erziehung nicht überliefern können, wenn ihre Grundbegriffe fester und allgemeingiltiger wären als sie es sind: alles was sie ihr leisten könnte, wäre auch dann doch immer nur ein System, eine Klassifikation der Erziehungs*zwecke*; für die Art jedoch, wie diese Zwecke zu erreichen sind, mithin für die Thätigkeit des Erziehens selber kann sie uns wenig oder gar nichts lehren: sie würde ein *System* allgemeingiltiger Begriffe überliefern, aber keine Erziehungs*methode*. Und doch muß es in einer Erziehungslehre noch mehr als in allen übrigen Wissenschaften auf die lebendige Methode, nicht auf das starre und abstrakte Begriffsschema ankommen. Ein solches Schema lehrt uns nichts über das wahre Wesen der Erziehungsthätigkeit, es vermag uns keinen einzigen Vorgang in der Seele des Kindes, im Verfahren des Erziehers nach Ursache und Wirkung begreiflich zu machen. Ist dem aber so, welchen Wert kann es dann haben, dem unendlich lebendigen und, wie alles Lebendige, unendlich komplizierten Gewebe von seelischen Vorgängen, von Wirkungen und Gegenwirkungen, aus denen jede Erziehung und Entwickelung besteht, ein Schema aufzudrücken, das ihm doch stets äußerlich und fremd bleiben muß und daher niemals eine wahrhaft zeugende Kraft ausüben kann? Da wäre es doch offenbar fruchtbarer und besser, alle Ansprüche auf wissenschaftliche Allgemeingiltigkeit von vornherein aufzugeben, auf jedes System der Erziehungszwecke zu verzichten, und statt dessen die moralischen und sonstigen Ziele und Werte einfach aufzunehmen, wie sie uns das Leben entgegenbringt, und sie mit den Mitteln, welche Instinkt und Erfahrung uns weisen, nach Möglichkeit zu fördern. Denn

es ist nichts als Selbsttäuschung, wenn man dem abstrakten Schema eine Fruchtbarkeit für die erzieherische Methode zuschreibt oder wenn man sich vorspiegelt, daß das System, welches der Erziehung künstlich aufgeprägt wird, organisch aus dem Wesen der Sache entsprungen sei.

Diese Allgemeinheiten werden anschaulicher und einleuchtender werden, wenn ich sie durch ein Beispiel, das vornehmste, das die Geschichte der Pädagogik aufweist, belege.

Der Zweck der Erziehung, mithin der ethische Gesichtspunkt war es, aus welchem Herbart seine Wissenschaft von der Erziehung ableiten wollte. Und schwerlich wird seiner „Allgemeinen Pädagogik“ der Ruhm streitig gemacht werden können, das Bedeutendste zu sein, was in einem an pädagogischen Schriften reichen, an erzieherischen Ideen armen Jahrhundert über diesen Gegenstand geschrieben worden ist. Wenn warme Liebe und inniges Verständnis für die Jugend, wenn künstlerische Freude am inneren Wachstum des jungen Menschen, wenn ein tiefes und zartes Gefühl für das, was dieses Wachstum fördern oder hemmen kann, für alles zumal, was dem persönlichen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler Wert verleiht: — wenn dies zusammengenommen den Erzieher macht, so ist Herbart ein wahrer Erzieher gewesen; und gesellt sich nun Reichtum an Gedanken, eine Fülle von glücklichen und eigenartigen Wendungen, ein zwar schwerflüssiger, aber kraftvoller und persönlicher Stil hinzu: so ist er gewiß ein pädagogischer Schriftsteller ersten Ranges zu nennen. Von einem einzelnen, äußerlich kurzen und in keiner Weise ungewöhnlichen, innerlich tief eingreifenden Erlebnis, seiner dreijährigen Hauslehrerthätigkeit, bleibt ihm eine innere Wärme und eine Fülle erzieherischer Weisheit, die das Wort Schopenhauers ins Gedächtnis ruft, daß das Genie nur eines Minimums von Erfahrung bedarf. Aber diese Wärme ist nur zur einen Hälfte rein persönlicher Natur, sie gilt zur andern Hälfte dem Bildungsideal, das ihm vorschwebt und das er seinem Zögling übermitteln will. Dieses Ideal ist die universell und harmonisch entwickelte, im höchsten Sinne

sittliche Persönlichkeit: „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit", so bezeichnet er es selbst. Niemand wird hier den inneren Zusammenhang mit dem Gedankenkreise Goethes und Schillers verkennen; und die Berechtigung, mit der ein solches Ideal gerade zu Anfang des 19. Jahrhunderts in der Pädagogik zum Ausdruck kam, die Bedeutung, die ihm auch für unsere Zeit noch innewohnt, wird jeder freudig zugestehen.

Allein ist Herbart seinem Bildungsideal nach das Kind unserer klassischen Epoche, so ist er doch zugleich in seiner ganzen Denkart der Sohn des 18., des rationalistischen Jahrhunderts. Seine Psychologie überschätzt, wie der Rationalismus überhaupt, die Bedeutung des bewußt Vernünftigen, zumal des abstrakten Denkens, für das Seelenleben. Er glaubt an den Begriff als Erkenntnisquelle, er ist überzeugt von dem produktiven Werte des Schemas. So behandelt er denn beständig die Begriffe vor den Dingen, die sie bezeichnen. Häufig wiederholen sich Wendungen wie diese: „Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden." Das allgemeine Schema wird aus dem allgemeinen Begriff entwickelt und dann nachträglich der Sache angepaßt: das geht denn begreiflicherweise nicht ab, ohne daß der Sache, zuweilen auch den Begriffen Gewalt angethan wird. Am deutlichsten und am nachteiligsten tritt das gerade in Herbarts Didaktik hervor, die gleichwohl in der späteren und gegenwärtigen Litteratur am meisten behandelt, am sorgfältigsten weiter fortgesponnen wird. Gewiß, es giebt eine Anzahl allgemeiner Gesichtspunkte, welche für den größten oder doch einen großen Teil der verschiedenen Lehrfächer gleichmäßig in Betracht kommen und die Gestaltung des Unterrichts wesentlich mitbestimmen; gewiß, man wird manchen dieser Gesichtspunkte aus allgemeinen pädagogischen Erwägungen, ohne Berücksichtigung des besonderen Lehrstoffs gewinnen können. Aber dennoch wird das Besondere jeder Lehrmethode, werden gerade die lebendigen Einzelheiten des Verfahrens zum größten Teil

der Natur des einzelnen Lehrfachs entspringen; sie werden sich daher auch nur aus der sachlichen Durchdringung dieser einzelnen Fächer ergeben, und niemals wird die Fülle besonderen Lebens, die hier quillt, durch jene allgemeinen Gesichtspunkte erschöpft oder ersetzt werden können. Ist dem aber so, so ist es von vornherein verfehlt, ein höchst kompliziertes Schema von 2 mal 6 mal 4 Kategorieen über die Gesamtheit des Lehrinhalts auszubreiten, und nun gar in einem überaus künstlichen Parallelismus von sechs oder vielmehr zwölf Reihen die Bedeutung dieser Kategorieen für den Lehrgang bis ins Einzelne hinein festzulegen. Daß bei diesem Verfahren die Rücksicht auf die Natur des Zöglings wie auf die des Lehrgegenstandes gleichmäßig schlecht wegkommt, ist unvermeidlich; ja, es ist bei der Künstlichkeit dieses verwickelten Lehrgebäudes noch nicht einmal immer möglich, die Scheidung der leitenden Begriffe an allen Stellen klar und fest durchzuführen. Und so kann man es nnr mit Bedauern sehen, wie in Herbarts Schriften der architektonische Systematiker ganze Strecken lang den feinsinnigen und tief empfindenden Pädagogen verdrängt.

Man darf in der That behaupten, daß alles Wertvolle in Herbarts Pädagogik nicht auf der Form seines Systems, sondern auf dem Inhalt seiner Anschauungen, vor allem aber auf dem Gefühlsmäßigen beruht, das, allem Rationalismus zum Trotz, doch das Lebenselement seiner Lehre bildet und glücklicherweise oft genug den starren und einengenden Panzer des Systems durchbricht. Man kann von Herbart heute noch lernen und viel lernen, aber nur so, wie man von Plato und Rousseau und all den übrigen großen Pädagogen und Denkern der Vergangenheit lernt: indem man das morsch gewordene System preisgiebt und sich an die einzelnen großen Gedanken hält, die seinen Lebensinhalt bilden. Eine Blütenlese Herbartscher Gedanken und Anregungen, ganz unsystematisch nebeneinander gestellt, müßte von hohem Werte und heute noch von bedeutender Wirkung sein. Alles, was an das Schema erinnert, alles, was dem rationalistischen Syste-

matiker eignet, müßte daraus verbannt werden; nur das allgemein Menschliche, das Gefühlsmäßige und unmittelbar Anschauliche dürfte zu Worte kommen.

Umgekehrt aber haben es die meisten Anhänger und Fortsetzer Herbarts gemacht. Sie haben sich gerade an das Systematische in seiner Pädagogik gehalten und zumeist einseitig seine Didaktik in den Vordergrund gerückt, die jenen Charakter am ausgeprägtesten trägt; sie haben dieselbe durch Vereinfachung oder Komplikation sowie durch sonstige Abänderungen weitergebildet, hauptsächlich aber haben sie sich zur Aufgabe gemacht, seine Klassifikationen und Bestimmungen bis ins Einzelne hinein auf die verschiedenen Lehrfächer und Stoffe anzuwenden; sie haben die pädagogische Litteratur bis zum Überdruß mit den Begriffen analytische und synthetische Methode, Konzentration des Unterrichts und Formalstufen gesättigt, — und doch ist die Frage nicht unberechtigt, was denn eigentlich für die Praxis Neues und Fruchtbares dabei herausgekommen ist.

Ich verkenne keinen Augenblick, daß sich in der Litteratur der heutigen Herbartianer Wertvolles, ja Vortreffliches findet: aber ich glaube, es ist kaum in Abrede zu stellen, daß dieses Wertvolle zumeist von Herbarts Gedankenkreise und namentlich von seinem System innerlich unabhängig und auch äußerlich leicht ablösbar ist. Es hängt dies damit zusammen, daß viele, ja die meisten unter den Herbartianern der Gegenwart freieren Richtungen huldigen, als es die Begründer der Bewegung gethan haben; aber diese relative Freiheit zeigt sich doch nur in einer Milderung und Vereinfachung der systematischen Formen, keineswegs darin, daß man sie ganz beiseite läßt und über sie hinweg zu dem ursprünglichen Gedankengehalt vorzudringen sucht.

Es ist ja gewiß berechtigt, wenn die pädagogische Litteratur, die so leicht Gefahr läuft, sich ins Phrasendreschen oder Gesinnungstrompeten zu verlieren, fest bestimmte sachliche Begriffe sucht, um sich an diesen zu orientieren; es ist begreiflich, wenn diejenigen, die den Wert des Herbartschen

Gedankenkreises zu würdigen gelernt haben, ihn nun gerade auch in dem, was ihnen als das feste Gerüst desselben erscheint, festzuhalten suchen. Aber es kann ihnen der Vorwurf gleichwohl nicht erspart bleiben, daß sie zwischen den echten und lebendigen Werten in Herbarts Pädagogik und den zwar historisch verständlichen, aber erstarrten und unfruchtbaren Formen nicht immer unterschieden, nicht selten sogar die letzteren an Stelle der ersteren in den Vordergrund gerückt haben. Statt sich damit zu begnügen, aus den Ideen Herbarts allgemeine Gesichtspunkte und Anregungen zu schöpfen, um die Methode der verschiedenen Unterrichtsfächer dadurch zu befruchten und sie zugleich in einem freien und lebendig beweglichen Flusse zu erhalten, haben sie gerade im Gegenteil aus seinen Ideen möglichst feste, ja starre Formen abgeleitet, die mit dem Anspruch auftreten, den Unterricht beherrschend zu zu gestalten; dadurch haben sie eine unlebendige Monotonie hervorgerufen, eine Gleichmäßigkeit des Verfahrens, die weder der Verschiedenheit der Lehrgegenstände noch dem wechselnden Bedürfnis der lebendigen Jugend Genüge leistet. Methoden hat man freilich auf diese Weise zustande gebracht, aber sie sind zumeist von der Art, wie sie Herbart selbst scharf und abfällig charakterisiert, wenn er von der Art des Kleinigkeitsgeistes spricht, die „Methoden posaunt, wenn sie neue Spielereien erfunden hat."

Gerade in den Kreisen, welche heute die Didaktik nach Herbartschen Einteilungen und Terminologieen am eifrigsten betreiben und sie durch Einführung in die Oberlehrerseminare zu einer Art von offizieller Pädagogik erheben möchten, dürfte ein großer Teil der Ideen Herbarts am wenigsten Anklang finden: man braucht bloß an seine Polemik gegen amtliche Lehrpläne und gegen die „zerrissene Stundenordnung in den meisten Lektionskatalogen" zu erinnern, an seine Geringschätzung des Sprachunterrichts und an seinen berühmten Vorschlag, die fremde Lektüre mit Homer zu beginnen. Ja, man darf über diese Einzelheiten hinaus allgemein behaupten, daß ein endgiltiger Sieg der Systematik, die sich nach Herbart

nennt, in unserem Schulleben einen endgiltigen Verlust des eigentlichen Ethos Herbarts bedeuten würde, den Verlust jenes durchaus auf Entwickelung und Vervollkommnung des Individuums gerichteten erzieherischen Strebens, das ihn erfüllte. Die Systematik ertötet den Lebensgehalt: das ist das tragische Schicksal der ethischen Pädagogik. —

Anders und doch wieder ähnlich steht es um die psychologische Begründung der Erziehungslehre.

Daß die Erziehung auf Schritt und Tritt der Erfahrung vom Seelenleben bedarf, kann von vornherein nicht zweifelhaft erscheinen. Daß die wissenschaftliche Psychologie, soweit sie solche Erfahrungen sammelt und ordnet, auch der Pädagogik Hilfe leistet, kann ebenso wenig angefochten werden. Manches Ergebnis des psychologischen Denkens und Beobachtens ist längst zu einem Grundpfeiler aller Pädagogik geworden: so z. B. das Verhältnis des abstrakten Denkens zur Anschauung oder die herkömmliche Einteilung der Seelenthätigkeiten. Aber es ist weit mehr, als diese allgemeinen Anschauungen und Sätze besagen, was diejenigen im Auge haben, die von einer psychologischen Begründung der Pädagogik im wissenschaftlichen Sinne sprechen. Es bedeutet nicht mehr und nicht weniger als die Forderung, daß jeder Schritt, den die Erziehung thut, jede Vorschrift, welche die Unterrichtslehre giebt, auf bewußt erkannten, auf wissenschaftlich festgestellten psychologischen Gesetzen beruhen, durch sie bestimmt, gerechtfertigt, erklärt werden soll.

Es ist dies das Ideal, das Pestalozzi vorschwebte, als er den „unpsychologischen Schulen" seiner Zeit gegenüber die Forderung erhob, „den Menschen mit psychologischer Kunst und nach den Gesetzen des psychischen Mechanismus zu deutlichen Begriffen zu führen", als er „das lückenlose Fortschreiten" verlangte, „zu alledem, wodurch sich die Individual-Erkenntnis eines einzelnen Menschen bereichern läßt". Daß freilich eine solche psychologische Kunst, eine solche lückenlose Methode sich nur auf eine psychologische Wissenschaft begründen ließe, darüber scheint er sich nicht klar gewesen zu sein; er

glaubte vielmehr, sich unmittelbar an den „unwandelbaren Gang der Natur in der Entwickelung unseres Geschlechtes“ halten zu können. Aber im übrigen hat er alle Konsequenzen seiner Vorstellung von einem didaktischen Mechanismus folgerichtig gezogen, zumal was die Stellung des Lehrers in demselben anlangt. „Es giebt und kann in dieser Rücksicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben“, behauptet er, und er verlangt „Unterrichtsformen, die den Lehrer — zum bloßen mechanischen Werkzeug einer Methode machen, deren Resultate durch die Natur ihrer Formen und nicht durch die Kunst des sie leitenden Mannes hervorquellen müssen“.

Pestalozzi beschränkte diese Forderung zunächst auf den Elementarunterricht, aber die ungemeinen Erfolge, welche er auf seinem Gebiet erreichte, hätten es von vornherein nahe legen müssen, sie auf das Ganze des Unterrichts und der Erziehung auszudehnen; und es ist gewiß nur natürlich und notwendig, wenn der Aufschwung, den die psychologische Wissenschaft in unseren Tagen genommen hat, den Gedanken zeitigt, auch auf den höheren Stufen Erziehung und Unterricht als einen Mechanismus auf Psychologie zu begründen, wenn auch hier der „lückenlose Fortschritt“ zu einem Ideal geworden ist. Und wie Herbart selbst von Pestalozzis pädagogischem Ideal beeinflußt war, wie er in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ den Versuch gemacht hat, psychologische Gesichtspunkte in seine ethische Pädagogik aufzunehmen, so ist es begreiflich, daß auch in unserer Zeit gerade Schriftsteller, die seinem Gedankenkreise nahe stehen und durch ihn für die pädagogische Wissenschaft gewonnen sind, sich der psychologischen Pädagogik zugewandt haben. Wie die entwickelte Fabrikationstechnik der Gegenwart durchweg auf Gesetzen beruht, welche die chemischen und physikalischen Wissenschaften festgestellt haben, wie sie von dieser Grundlage aus den Rohstoff, den die Natur giebt, durch ganz sichere Regeln zum berechenbaren Zweck bearbeitet, so soll die Pädagogik, nach den nicht minder festen und wissenschaftlich erkannten Gesetzen der Psychologie verfahrend, den Rohstoff, den der Geist der Jugend

ihr bietet, zu ihren Zwecken gestalten. Nicht mehr durch individuelle Veranlagung, durch äußere Hindernisse oder Förderungen soll ein halb zufälliges Gelingen vereitelt oder auch herbeigeführt werden: alle solche Abweichungen werden mit in Rechnung gezogen, und ein großer, die ganze Erziehung umspannender Mechanismus soll auf eine das ganze Seelenleben umfassende Erkenntnis mit der unfehlbaren Sicherheit der exakten Wissenschaft begründet werden.

Diese Forderung nun wäre gerechtfertigt, ja mehr als das, sie wäre unerläßlich, wenn wir wirklich eine Psychologie besäßen, wie sie hier vorausgesetzt wird, eine Wissenschaft, die den ganzen Umfang unseres Seelenlebens, wenigstens in seinen Haupterscheinungen und Gesetzen, umspannte und erschöpfte. Thatsächlich aber reicht unser psychologisches Wissen bei weitem nicht aus, um solche Forderungen und Hoffnungen daraus abzuleiten. Schon Herbart urteilte über die Idee einer psychologischen Pädagogik nüchtern und scharf, sie sei „bis jetzt ein frommer Wunsch, so wohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte;“ und dieses Urteil ist heute noch ebenso giltig wie in den Tagen, wo er es niederschrieb. Gerade die Fortschritte, welche die psychologische Forschung im 19. Jahrhundert gemacht hat, haben uns die Augen darüber geöffnet, daß wir überall erst im Anfang einer wissenschaftlichen Erkenntnis des Seelenlebens stehen, daß wir Ansätze zu einer wissenschaftlichen Psychologie, aber nirgends entwickelte Erkenntnis besitzen. Unser psychologisches Wissen vermag bis jetzt nur in den gröbsten und allgemeinsten Umrissen ein Bild des intellektuellen Lebens zu erfassen und wiederzugeben; von der Fähigkeit, die feineren Komplikationen, die mannigfachen Kreuzungen und Abweichungen derselben in der Weise festzustellen, wie Physik und Mechanik sie für die Vorgänge der äußeren Natur berechnen, sind wir unendlich weit entfernt; und vor der Tiefe des Gefühls- und des Willenslebens gar stehen wir wie vor einem dunklen Abgrund, in den bisher kaum ein vereinzelter Lichtstrahl gefallen ist. So reicht denn unsere psychologische Kenntnis allenfalls weit genug, um eine

Didaktik der elementaren Fertigkeiten und Kenntnisse in ihren Hauptzügen zu bestimmen; wenn wir aber die Erziehung oder auch nur die Unterrichtslehre in ihrem ganzen Umfang auf Psychologie begründen wollten, so müßten wir noch für unabsehbar lange Zeit warten, bis wir mit dieser Arbeit auch nur anfangen könnten. Wie weit in späteren Jahrhunderten einmal die psychologische Wissenschaft in die Tiefe dringen wird, das läßt sich freilich nicht absehen und ahnen. Einstweilen aber muß unser psychologisches Wissen auf Schritt und Tritt durch das Gefühl und den Analogieschluß ersetzt werden, in der Pädagogik nicht minder als im Leben. Und schwerlich wird sich dieses Verhältnis jemals wesentlich ändern: wohl immer wird das, was man in fest umrissene verstandesmäßige Begriffe fassen, nach Gesetzen bestimmen kann, nur ein Teil, ein Ausschnitt — und vielleicht nicht einmal der wesentlichste — des Seelenlebens sein. Was sich unter der Schwelle des Bewußtseins regt oder im Dämmerlicht des Halbbewußtseins an die Oberfläche ringt, das Gefühls- und Triebleben, die irrationale Seite der Psyche, wird sich dem psychologischen Verständnis schwerlich jemals so weit erschließen, daß es möglich wäre, nicht nur zureichende Erkenntnisse und Gesetze, sondern auch feste Regeln des Handelns mit naturwissenschaftlicher Sicherheit daraus zu schöpfen. —

Es ist nun aber auch vielfach anders gemeint, wenn die Forderung einer psychologischen Pädagogik erhoben wird. Es geschieht das auch von Leuten, die sich des Unzulänglichen unserer psychologischen Erkenntnisse durchaus bewußt sind; und sie wollen damit nicht sowohl sagen, daß der geringfügige feste Bestand des psychologischen *Wissens*, als daß die *Methoden* der psychologischen Forschung für die Pädagogik verwertet werden sollen. Soweit nun hierin ein Hinweis auf den Wert der psychologischen Beobachtung im allgemeinen liegt, eine Mahnung, zu beobachten, ehe man Erziehungsmaßregeln trifft oder gar darüber schreibt, — soweit werden wir dieser Mahnung unbedingt beipflichten. Es ist eine alte Klage, daß die

Lehrer ihre Schüler schlecht kennen: Rousseau stellt dieselbe an die Spitze seines Emile, und auch heute noch haben wir allen Grund, seinen Zuruf zu beherzigen: Commencez donc par mieux étudier vos élèves! Und auch das ist sicherlich zuzugeben, daß eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Psychologie geeignet ist, zu einer solchen Beobachtung anzuregen, dem angehenden Pädagogen Gesichtspunkte für dieselbe zu geben und sein Interesse dafür zu erwecken. Als Vorbereitung für den pädagogischen Beruf sollte daher eine ernstliche Beschäftigung mit der Psychologie unbedingt gefordert werden. Aber die Forderung einer wissenschaftlichen Pädagogik ist mit einem solchen vorbereitenden Studium offenbar noch ebensowenig befriedigt wie mit der bloßen allgemeinen Tendenz auf die Beobachtung der Schüler. Was sie verlangt, ist eine Forschung im Sinne der exakten Methoden der experimentellen Psychologie: das messende und rechnende Verfahren soll auf die Pädagogik angewendet werden; die Erziehung überhaupt und insbesondere die Einrichtung des Unterrichts soll sich auf die Ergebnisse des wissenschaftlichen Versuchs und der Statistik stützen.

Über die Möglichkeit und den Wert exakter Methoden in der Psychologie im allgemeinen zu urteilen, ist hier nicht der Ort; soviel aber, glaube ich, darf man getrost behaupten, daß für die Pädagogik, bisher wenigstens, noch nichts dabei herausgekommen ist, was von Belang wäre. Was z. B. über Ermüdungszunahme auf experimentellem Wege festgestellt ist, deckt sich allerdings mit der alten, immer erneuten Erfahrung jedes Schulmanns; aber diese Erfahrung bedarf ebensowenig der Bestätigung durchs Experiment, wie sie erschüttert werden würde, wenn das Experiment ihr widerspräche: wir würden dann einfach annehmen müssen, daß es unrichtig angestellt wäre. Um zu erfahren, daß die Schüler in der dritten und vierten Lehrstunde matter sind als in der ersten und zweiten und in der fünften noch mehr, daß eine längere Pause die Ermüdungserscheinungen mildert, aber nicht völlig aufhebt, braucht man wahrhaftig keine Versuche auf Druckempfindlich-

keit und Unterschiedsschwellen anzustellen: das weiß jeder angehende Schulmeister, wenn er vierzehn Tage unterrichtet hat. Wozu aber bedarf es überhaupt des Experimentes, der künstlichen Veranstaltung, in der Schule, wo doch jede Lehrstunde für den, der zu beobachten weiß, schon an sich eine reiche und reine Quelle der Erfahrung ist? Wozu Versuche über Gedankenassoziation, während doch jede Übersetzung, jeder Aufsatz, den ein Schüler liefert, uns über seine Assoziationsart und -Fähigkeit belehrt? Das ist freilich richtig, daß diese und ähnliche Erfahrungsquellen noch keineswegs hinreichend für die Pädogogik ausgenutzt sind; aber um das zu erreichen, bedarf es der Vermittelung der experimentellen Psychologie ganz und gar nicht: es ist nur nötig, den angehenden Lehrer zur Beobachtung, zum festen Formulieren und zum praktischen Verwerten seiner Beobachtungen anzuhalten.

Gerade hier aber liegt eine gewisse Gefahr des wissenschaftlichen und experimentellen Verfahrens. Es ist fast notwendig, daß der Lehrer das Experiment als eine besondere Aufgabe behandelt, die außerhalb des eigentlichen Unterrichts steht und ihre besonderen Stunden oder Viertelstunden in Anspruch nimmt, der aber ein unmittelbarer Einfluß auf die Praxis nicht zukommt. Somit kann es gerade die Überspannung des methodischen Verfahrens verschulden, wenn von dem Geiste der Beobachtung, auf den es doch vor allem ankommt, nicht mehr als früher in die Lehrstunde und die Lehrthätigkeit hineingetragen wird.

Und eine zweite Gefahr liegt in der notwendigen Unzulänglichkeit der Resultate dieser Methoden. Was vorhin über die bisherigen Ergebnisse der psychologischen Forschung gesagt werden mußte, das gilt ganz besonders von dem exakten Verfahren, das hier in Rede steht. In die Tiefen des Gefühls und des Trieblebens zu dringen, dazu hat es bis jetzt noch kaum einen Ansatz genommen. Dadurch sind aber auch alle Ergebnisse, welche sich auf das intellektuelle Leben beziehen, in ihrem Werte von vornherein eingeschränkt. Denn es wäre ein verhängnisvoller und unwissenschaftlicher Irrtum, zu glauben,

daß die verstandesmäßigen und verstandesmäßig erkennbaren Vorgänge des Seelenlebens für sich allein und gesondert betrachtet und behandelt werden könnten. Das eben ist die schier unüberwindliche Schwierigkeit der Psychologie überhaupt, wie einer psychologischen Pädagogik, daß sich Verstandes- und Gefühlsmäßiges, Erkennbares und Unerkennbares überall durchdringen und untrennbar verwachsen sind. Wohl kann die Psychologie zum Zwecke der wissenschaftlichen Formulierung die eine Seite dieser Vorgänge theoretisch von der anderen lösen und so zu richtigen, wenn auch immerhin eingeschränkten Erkenntnissen gelangen. Was aber vermag die Erziehungslehre mit Gesetzen anzufangen, die nur auf der praktisch unmöglichen Voraussetzung einer solchen Trennung fußen? Eine exakte Theorie des Unterrichts oder einzelner seiner Faktoren, des Stundenplans z. B., ist eben darum unmöglich, weil die praktische Lehrthätigkeit jeden Augenblick mit Kräften rechnen muß, welche das Experiment weder ausschalten noch in Rechnung ziehen kann: die Schüler sind eben in keinem Augenblick nur Köpfe mit Engelsflügeln des Verstandes. Die Persönlichkeit des Lehrers z. B. und das Verhältnis der Schüler zu ihm beeinflussen beständig den Spannungszustand und die Assoziationsart einer Klasse: es giebt nicht nur Pädagogen, welche die Schüler schneller ermüden als andere, sondern auch solche, deren suggestive Kraft sie ganz in ihrem Banne hält und sie verhältnismäßig lange jede Ermüdung überwinden läßt. Sucht man aber die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers oder die Eigenart der Schüler dadurch auszuschalten, daß man jene Experimente in sehr großer Menge macht und somit sehr große Zahlen gewinnt, so können die erhaltenen Ergebnisse für die theoretische Psychologie immer noch von Wert sein, für die Pädagogik aber und gar für die Praxis des Unterrichts sind sie wertlos. —

Hat sich uns eine auf Ethik begründete wissenschaftliche Pädagogik als unfruchtbar erwiesen, so erweist sich eine auf Psychologie begründete als unmöglich. In aller Wirkung von Mensch zu Mensch steckt eben etwas Unmittelbares, Irrationales, das keiner abstrakten Verallgemeinerung fähig und mit

keiner wissenschaftlichen Sonde zu fassen ist. Und vor allem der Erzieher braucht, um wirken zu können, solch ein unmittelbares Gefühl für das, was in seinem Zögling vorgeht: diese Unmittelbarkeit, dieser pädagogische Instinkt kann durch keinen Schluß aus verstandesmäßigem Wissen ersetzt werden. Es ist eine durchaus rationalistische Idee, daß man die Pädagogik auf Psychologie gründen könne, wie die Zuckerfabrikation auf die Chemie. Erziehung ist keine Technik: weder die Sicherheit noch die Beschränkung einer solchen weist sie auf; die Erziehung bedarf auf Schritt und Tritt des Irrationalen und Intuitiven: deshalb ist sie eine Kunst.

Und hiermit haben wir nach so vielfältigem Verneinen und Kritisieren endlich den positiven Gesichtspunkt gefunden, unter dem die Pädagogik zu betrachten ist. Erziehung ist eine Kunst: das Wort ist alt; aber ausgeschöpft ist das, was aus ihm zu lernen ist, noch nicht. Es ist kein bloßes Bild, keine metaphorische Redewendung, sondern ein Gesichtspunkt von unmittelbarer Fruchtbarkeit. Das wahre Wesen der Erziehung erschließt sich uns damit ebenso wie die Bedeutung, welche einer pädagogischen Theorie allein innewohnen kann.

Erziehung ist eine Kunst, — nicht gerade eine „schöne“, aber doch eine „freie“ Kunst, ihrem Wesen nach allen produktiven Künsten aufs innigste verwandt, nur daß sie nicht in der Phantasie, sondern in der Wirklichkeit wurzelt und auf diese gestaltend zurückwirkt. Wie der Bildhauer in Stein und Erz die Götterbilder wiedergiebt, die ihm vor dem geistigen Auge stehen, so will der Erzieher in dem lebendigen Stoff, den ihm die junge Menschenseele darbietet, seine Ideen verwirklichen; wie der Kunstgärtner Bäume und Blumen nach seinen Zwecken zu ziehen und zu richten weiß, so will auch der Pädagoge den Lebenstrieben und Anlagen seiner Zöglinge zu seinen Zwecken Richtung und Gestalt verleihen. Es ist ein schöpferischer Trieb, der ihn beseelt, ein vergeistigter Zeugungstrieb, wie das Plato in dem schönsten und tiefsinnigsten seiner Gespräche ausgeführt hat. Der Erzieher will schaffen, die junge Seele des Zöglings schaffend gestalten, sei es nach seinem eigenen Bilde, sei es im

Gegenteil nach einem Ideal, das ihm persönlich unerreichbar gewesen ist, sei es endlich — und das ist der höchste mögliche Standpunkt — ohne an sich selbst zu denken, nur das Bild dessen vor Augen, was die Natur in seinem Zögling angelegt hat.

Ein Typus der ersten Art ist Platon, dessen letzter Zweck es ist, den Philosophen zu erziehen, wie er selbst sich nach dem Bilde seines Meisters erzogen hat. Ein Beispiel der zweiten Gattung ist Pestalozzi, der „ein immer und immer nur zertretenes Leben“ in den Dienst der Verlassenen, des Volkes und der Jugend stellt, der „träumende Thor“, wie er sich in den erschütternden Selbstbekenntnissen nennt, die er seinem Hauptwerke eingefügt hat, dessen Zielen „seit seinen Kinderjahren der gänzliche Mangel an ausgebildeten praktischen Fertigkeiten und ein rasendes Mißverhältnis zwischen dem Umfange seines Willens und den Schranken seiner Kräfte entgegenstanden,“ und dessen leidenschaftliches Herz „wie ein mächtiger Strom einzig und allein nach dem Ziele wallte,“ sein Volk von dem Elend zu erlösen, das ihn selbst zu Boden gedrückt hatte. Das Vorbild der dritten Gattung giebt Goethe: „den freien und scharfen Blick, den ihm die Natur über alle Kräfte, die im Menschen wohnen, und wovon sich jede in ihrer Art ausbilden läßt“ betrachtet er als die erste Eigenschaft des wahren Erziehers; „Triebe zu beleben“ und „wirklichen Anlagen aufzuhelfen“ als die eigentliche Aufgabe der Erziehung. Jede pädagogische Thätigkeit, auch die einfachste und geringste, muß in ihrem Wesen und in ihren Zielen etwas von einer dieser drei Arten haben, sei es auch noch so abgeblaßt und abgeschwächt. Und wer könnte verkennen, daß in diesen selben Richtungen sich auch jede künstlerische Thätigkeit bewegt! Der Künstler prägt entweder, etwa als lyrischer Dichter, sein eigenes Innenleben in veredelten und verklärten Formen aus, oder er stellt das Ideal dar, das unerreicht und unerreichbar vor seinem Auge schwebt, oder endlich er setzt all sein Können daran, die Natur, die Wirklichkeit rein und unverfälscht in höchster Wahrheit darzustellen.

So verhält sich denn auch die theoretische Pädagogik zur

Praxis der Erziehung nicht anders wie die ästhetische Theorie zur Kunstübung. Wir haben oben gesehen, wie Herbart aus einer allgemeinen Bestimmung des Erziehungszweckes, die nach seiner Meinung für alle Epochen und Zustände der Menschheit gleichmäßig Geltung haben sollte, die einzelnen Bestimmungen und Regeln einer ebenso allgemeingiltigen Erziehungswissenschaft ableiten wollte. Ganz entsprechend glaubte die Philosophie zu Herbarts Zeit, wie in der klassischen Epoche der deutschen Litteratur überhaupt, an die Möglichkeit einer allgemeingiltigen Ästhetik, die alles künstlerische Schaffen regeln und bestimmen müsse. Sie war überzeugt, daß ein allgemeiner Begriff des Schönen sich objektiv feststellen ließe, und daß aus diesem auch für jede einzelne Kunstgattung, für alles Kunstschaffen bis ins einzelne hinein Regeln abgeleitet werden könnten, die nicht minder allgemeingiltig wären.

Aber dieser Meinung ist die heutige Wissenschaft nicht mehr. Wir haben inzwischen einsehen gelernt, daß das, was die Menschen als schön empfinden und was die Ästhetiker unter der Idee der Schönheit zu begreifen suchen, in unserer eigenen Natur, in unserer Art die Dinge anzuschauen und zu empfinden, begründet ist; daß das Schöne mithin nicht, wie die frühere Philosophie glaubte, objektiv und metaphysisch, sondern daß es nur subjektiv und psychologisch erklärt und verstanden werden kann. Damit ist eine psychologische und kulturhistorische Ästhetik an Stelle der metaphysischen getreten. Eine solche aber wird sich niemals vermessen, allgemein und ewig giltige Regeln für das künstlerische Schaffen aufzustellen; sie wird sich immer damit begnügen müssen zu zeigen, was die schöpferischen Individuen und die Völker der verschiedenen Epochen als künstlerisch schön empfunden haben; und sie wird zufrieden sein, wenn es ihr gelingt, die psychologischen Gründe dieser Verschiedenheit des ästhetischen Empfindens bis zu einem gewissen Punkte aufzudecken. Aber die psychologische Wissenschaft wird niemals zur Quelle für den schaffenden Künstler werden, wiewohl er ihr einzelnes entnehmen, manches aus ihr lernen mag: soweit der Anatom

vom Bildhauer entfernt ist, soweit ist es der psychologische Forscher vom menschenbildenden Dichter.

Freilich, psychologischer Erfahrung und Einsicht bedarf auch der Dichter auf Schritt und Tritt. Er muß sein Publikum kennen, er muß nicht nur wissen, welche Wirkung er erreichen will, sondern er muß auch jeden Augenblick eine gefühlsmäßige Vorstellung davon haben, auf welche Weise er sie erreichen kann. Und er muß zweitens Klarheit besitzen über die seelischen Vorgänge, die er darstellen will; er muß seinen Gestalten bis auf den Grund ihrer Seele blicken und ihre inneren Erlebnisse und Wandelungen genau so anschaulich sehen und verständlich machen wie die äußeren Ereignisse, die er schildert. Auch wird der tiefer angelegte Dichtergeist gewiß geneigt sein, über diese inneren Vorgänge gelegentlich abstrakt nachzudenken. Aber doch wird ihm weder die Anschauung seiner Gestalten noch die Kenntnis seiner Wirkungen aus einem wissenschaftlichen Studium der Psychologie erwachsen: er braucht eine intuitive Einsicht, ein unmittelbares Gefühl für das, was wahr und was wirksam ist. Dies Gefühl kann ihm keine theoretische Arbeit, kein gedächtnismäßiges Wissen geben; er kann es nur unmittelbar aus der Anschauung, aus dem eigenen inneren und äußeren Erlebnis schöpfen, und daß er dies vermag, darin eben liegt das Wesen der künstlerischen Begabung. Noch mehr: jeder bedeutende Dichter ergreift und benutzt einen großen Teil des Gedankengehalts seiner Zeit; ihre theoretischen Anschauungen sind ebenso wie ihre praktischen Ideen in seinen Werken lebendig, die eben hierdurch zu einem höchsten Ausdruck ihrer Epoche werden. Das ist nicht möglich, ohne daß er an der theoretischen Bildung seiner Zeitgenossen Anteil nimmt und sich verstandesmäßige Kenntnisse aneignet. Aber seine Werke, wenigstens wenn es echte Kunstwerke sind, sind nicht mit den Mitteln geschaffen, mit denen theoretische Wahrheiten erwiesen werden, und bringen diese Wahrheiten nicht zu abstraktem Ausdruck. Sie sind Kinder des Gefühls und der Phantasie, welche letztere freilich ihrerseits von großen Gedanken befruchtet werden.

In ganz ähnlicher Lage nun befindet sich die Pädagogik.

Auch sie schöpft aus allem Großen und Bedeutenden, was Gegenwart und Vergangenheit hervorgebracht haben. Sie macht sich fruchtbare Ideen zu eigen und sucht berechtigte Forderungen zu erfüllen. Aber das geschieht nur zum geringsten Teil in systematischer Weise, indem sie verstandesmäßig und abstrakt ableitet und begründet. Der Erzieher freilich, und zumal, wer über Erziehung schreiben will, muß die Kenntnis jener Ideen und Forderungen besitzen, sie sich theoretisch angeeignet haben, aber, wenn er erzieht und schafft, so ergreift er unmittelbar mit dem Gefühl und dem Willen das Lebensvolle der Gegenwart und die hohen Ziele der Zukunft. Gewiß, er lernt von der Wissenschaft, aber nicht zu abstrakter Begriffsbildung und schematischer Anwendung, sondern zu unmittelbarer praktischer Bethätigung, zu schöpferischer Arbeit. Der Erzieher braucht vor allem eine intuitive Kenntnis der Seele seines Zöglings, der Zustände und Stimmungen desselben, ein unmittelbares Gefühl für die Wirkungen, die er erwecken will, und die Mittel, mit denen er sie erreichen kann. Was wir in uns selbst mehr oder weniger deutlich empfinden, was sich dem unmittelbaren Mitfühlen kundgiebt, verdichtet sich zu ahnenden und treibenden Instinkten, und aus solchen wächst, wie alles künstlerische Schaffen, so auch die Kunst der Erziehung hervor. Ein solches unmittelbares Erfassen des Augenblicklichen und Wirklichen schließt selbstverständlich ein ruhiges Nachdenken, ein vernünftiges Überlegen der Zwecke und Mittel der Erziehung nicht aus, es setzt sie im Gegenteil vielfach voraus; aber es geht doch auch niemals aus einem abstrakten psychologischen Wissen hervor, sondern stets aus dem tieferen Untergrunde alles bewußten Wollens und Schaffens, dem Gefühl und dem Instinkte.

In diesem Sinne stellt auch W. Dilthey in seiner ebenso tiefen wie reichen Abhandlung über die Möglichkeit einer pädagogischen Wissenschaft den Pädagogen neben den Dichter und den bildenden Künstler. „In dem pädagogischen Genius“, sagt er, „herrschen Gemüt und Anschauungskraft vor, gar nicht der Verstand. — Wir verstehen und bestimmen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen und seine

Regungen in uns nachleben. Wir verstehen nur durch Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Eine ungebrochene Naivetät im Grunde der Seele nähert den pädagogischen Genius dem Kinde. Pestalozzi in seiner Schulstube, Fröbel in den Thüringer Bergen, Kinderspiele erfindend und Kinderlieder, zeigen solche Gabe wie in einem Urphänomen." So entstehen Schöpfungen, „tiefsinnig, elementar, konkret wahrhaftig, nicht nach dem Richtmaß wissenschaftlicher Analyse zu messen." Und eben „hierin hat auch der Elementarlehrer seine Kraft: Kind des Volkes, wenige Jahre nur von der Dorfschule durch das Seminar getrennt, vor sich einen hölzernen, psychologischen und pädagogischen Schematismus, aber über und unter demselben leben ihm alle seine naiven Erfahrungen. Ja, auch über Diesterweg oder Fröbel mag der pädagogische Theoretiker oftmals lächeln. Wie unbehülflich, Kindern gleich, arbeiten sie mit dem Werkzeug der Analyse, aber ihr Gefühl der Kindesseele — das ist es, wodurch sie uns Theoretikern allen überlegen sind. —"

So verhält sich der dichterisch Schaffende, so der erzieherisch Thätige zur Theorie seiner Kunst. Nun aber die andere Seite. Der Dichter schöpft wenig aus der psychologischen Theorie, wohl aber ist die Dichtung ihrerseits eine Quelle für den Psychologen, eine Quelle der Erfahrung, ebenso reich, aber reiner und durchsichtiger als das Leben selbst. Was der Dichter unmittelbar erschaut und empfunden, was er innerlich erlebt hat, daraus darf der Psychologe verallgemeinernd Typen und Gesetze des Seelenlebens ableiten. Poetik und Ästhetik überhaupt sind in diesem Sinne geradezu Teilgebiete der Psychologie, und sie können als solche methodisch ausgenutzt, wenn auch schwerlich jemals zu Systemen ausgestaltet werden. Vor allem aber ist die Geschichte der Dichtung eine schier unerschöpfliche Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis der geistigen Entwickelung des Einzelnen wie ganzer Völker und Epochen: sie ist ein wesentlicher Teil aller psychologisch vertieften Kulturgeschichte.

Fast genau so steht es mit der Pädagogik. Sie hat der psychologischen Theorie thatsächlich nur wenig zu verdanken; es hat Zeiten und Völker gegeben, bei denen die letztere noch völlig unentwickelt war und die Erziehung gleichwohl eine vorbildliche Höhe erreichte: man braucht nur an das klassische Zeitalter der Hellenen zu erinnern. Und gewiß ist es kein Zufall, daß auch in der neueren Zeit die bahnbrechenden pädagogischen Schriften, mit wenigen Ausnahmen, nicht auf wissenschaftlicher Grundlage und in wissenschaftlichem Gewande hervorgetreten sind. Wohl aber sind umgekehrt die inneren Vorgänge, deren Kette eine jede Erziehung bildet, die Entwickelung der jungen Seele unter dem Einflusse der Erziehung, das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling in seinen hundertfältigen Gestalten und Äußerungen: alles das ist eine reiche Quelle für das psychologische Studium des Menschen; die typisch wiederkehrenden Vorgänge beim Unterricht haben, wie wir oben sahen, häufig geradezu experimentellen Wert für die wissenschaftliche Psychologie: mit einem Wort, die Psychologie hat viel mehr von der Erziehung zu lernen als die Erziehung ihrerseits von der Psychologie lernen kann. Eine systematisch umfassende Pädagogik wäre, wenn sie der Wirklichkeit entspräche, ein Teil, oder genauer gesagt, die thatsächliche Unterlage für einen Teil der Psychologie.

Insbesondere nun aber ist die Geschichte der Pädagogik von höchster Bedeutung für die Wissenschaft vom menschlichen Geistesleben. Die erzieherische Einwirkung, welche die ältere Generation auf die heranwachsende ausübt, die verschiedene Gestalt, welche dieses Verhältnis unter den wechselnden Kulturbedingungen, den verschiedenen historischen und geographischen Verhältnissen angenommen hat, ist eine der interessantesten Seiten der Geistesgeschichte. Die Geschichte der Erziehung, in diesem Sinne geschrieben, ist allerdings eine Wissenschaft und vom höchsten theoretischen, wenn auch von keinem unmittelbar praktischen Wert. Die Pädagogik als Wissenschaft ist somit eine historische Disziplin: sie bildet einen wesentlichen Teil der umfassenden Geschichte des mensch-

lichen Geistes, welche die neuere Geisteswissenschaft als ihre letzte und höchste Aufgabe betrachtet.

Als eine solche historische Wissenschaft nun kann sie zweifellos auch auf die Praxis der Erziehung einwirken, genau so wie die Kunstgeschichte auf die Kunst selber einwirkt: überliefert sie doch eine Reihe bedeutungsvoller Gesichtspunkte und praktisch erprobter Ideen, eine Reihe von Bildern großer Erzieher und ihrer Wirkungen. Allein sie wird, wieder wie die Kunstgeschichte, immer nur befruchten und anregen, aber niemals unmittelbar vorschreiben und entwerfen können. Sie zeigt zunächst nur, was an Erziehungswerten, an Zwecken und Mitteln, einmal vorhanden war, und wie es zu stande kam. Die Frage aber, welche von diesen Werten für den Standpunkt des einzelnen Betrachters, für die Praxis der Erziehung Geltung haben sollen, wird sich immer nur durch eine wesentlich praktische Erörterung des Bildungsziels für jedes Zeitalter besonders lösen lassen; diese praktische und konkrete Erörterung kann weder durch geschichtliche Betrachtungen noch durch eine Ableitung aus abstrakten Begriffen ersetzt werden.

In diesem Sinne also begleitet die pädagogische Wissenschaft zwar die Kunst der Erziehung, aber sie folgt ihr dabei im ganzen genommen mehr nach, als daß sie ihr voran ginge. Allein noch nach einer anderen Seite wirft die Zusammenstellung der Pädagogik mit der Kunst ein klärendes Licht auf Wesen und Wert der Theorie der Erziehung.

Kunst ist weder Wissenschaft noch Handwerk, und doch enthält und benutzt sie Elemente von beiden. Die Kunst ist ein Können, das niemand ganz und gar, und nur der Auserwählte zum Teil von Natur besitzt; zum größten Teil muß man sich's erwerben. Das theoretische Wissen macht dieses Können noch nicht; aber auch Kunst will gelernt sein, nicht nur geübt. Sie bedarf der Kunstregeln, einer überlieferten Technik, die in ihren wesentlichen und wertvollen Teilen von dem Verfahren der großen Meister abgeleitet, durch Erfahrung bewährt und durch Überlieferung festgestellt ist. Kein Künstler

kann von vorn anfangen, und selbst wenn er es zu thun glaubt, steht er auf den Schultern seiner Vorgänger. Der Naturalismus kann in dem Inhalt, ja selbst in der Form des Kunstwerks berechtigt sein, im Verfahren des Künstlers ist er es niemals.

Genau so steht es mit der Pädagogik. Pädagogik ist keine Wissenschaft — das heißt noch lange nicht: sie ist Sache des augenblicklichen Einfalls, der persönlichen Meinung oder gar Stimmung; das heißt vielmehr nur: sie ist kein theoretisches, geschweige denn ein abstraktes System. Erziehung ist keine Technik — das heißt noch lange nicht: man braucht sie nicht zu erlernen, sondern nur: es kann sie nicht jeder und es kann sie niemand ganz erlernen. Eine naturgemäße Erziehung ist nichts weniger als eine Erziehung aufs geratewohl: Rousseau brauchte die höchste pädagogische Weisheit, um einen natürlichen Menschen zu erziehen. Der Naturalismus des Verfahrens bringt in der Pädagogik ebenso wenig zu Wege wie in jeder anderen Kunst: er würde noch nicht einmal für die untersten Stufen der Gewöhnung ausreichen, wenn sich nicht auch hier längst Überlieferungen gebildet hätten, die von der Mutter unbewußt aufgenommen und benutzt werden. Niemand, der wirklich erziehen will, darf sich ausschließlich auf sein eigenes Gefühl, seine persönliche Meinung verlassen, — geschweige denn der Lehrer, der Pädagoge von Beruf. Auch hier hat sich eine Tradition gebildet. Sie ist zum größten Teil nicht aus abstrakter Überlegung oder psychologischen Studien, sondern aus den praktischen Ideen der großen Erzieher und epochemachenden Lehrmeister hervorgegangen; allgemeine Anschauungen psychologischer, physiologischer und hygienischer Natur haben auf sie eingewirkt und wirken fort und fort auf ihre Weiterbildung ein. Und gewiß ist es ein wesentliches Verdienst, die Fortschritte dieser Anschauungen, die Ergebnisse dieser Wissenschaften für die Praxis der Erziehung fruchtbar zu machen und auf solche Weise den festen Bestand der pädagogischen Überlieferung zu bereichern. Zumal von dem Arzt wird der Erzieher immer zu lernen

haben; und der Wandel der Anschauungen über das Verhältnis von Körper und Geist, sowie über das, was die Gesundheit eines jeden von beiden fördert oder schädigt, ist eines der wesentlichsten Momente für den Fortschritt der Erziehung überhaupt. Nur bedarf es auch hier nicht statistischer oder gar experimenteller Grundlagen, um die Giltigkeit allgemeiner hygienischer Wahrheiten für Erziehungs- und Schulverhältnisse nachzuweisen.

Die technische Überlieferung umfaßt besonders die Erziehungsmittel und überhaupt einen wesentlichen Teil des eigentlichen Erziehungs*verfahrens*. In diesen Erziehungsmitteln, die in vielen Teilen für alle oder doch für die meisten Zeiten und Gelegenheiten gleich anwendbar und wirksam sind, liegt, viel mehr als in den wechselnden und wandelbaren Erziehungszielen, das Allgemeingiltige, was die Theorie der Erziehung überliefern kann. Die überlieferte Technik bildet in der Erziehungskunst wie in jeder anderen die Grundlage des Könnens. Aber sie bildet freilich nur die Grundlage derselben und umfaßt keineswegs das Ganze oder auch nur das Wesentliche. Ihre Bedeutung ist nicht überall gleich; sie hängt zum Teil vom Alter des Zöglings, zum Teil von der Persönlichkeit des Erziehers ab. Wie weit der einzelne Erzieher auf die erlernte Überlieferung angewiesen ist, richtet sich auch hier, wie in jeder Kunst, nach dem Maße der Begabung: ganz entbehren kann sie keiner, aber es giebt auch hier einzelne Genies, denen jenes Minimum von Erfahrung genügt, um das Höchste zu leisten, — man nennt sie wohl „geborene Pädagogen“ —; es giebt Durchschnittsbegabungen, bei denen die natürliche Anlage der Ergänzung durch die überlieferte Erziehungsweisheit bedarf, — und die Natur hat dafür gesorgt, daß die meisten, die selbst Kinder haben, zu diesen zählen —; und es giebt endlich handwerksmäßige Lehrer, deren ganzes Können von dem abhängig ist, was sie gelernt haben.

Die überlieferte Technik hat ferner eine größere Bedeutung für den Unterricht als für die Charakterbildung, und sie ist

hier wiederum wichtiger für die unteren als für die oberen Stufen. Daher ist es begreiflich, daß sich für den Elementarunterricht im engeren Sinne eine ins einzelne ausgebildete und in festen Formen überlieferte technische Methode bewährt hat. Eine solche aber auch für die höheren Stufen des Unterrichts anstreben heißt das Banausentum groß ziehen. Je weiter nach oben, desto mehr tritt ihre Bedeutung zurück; und es ist ein Irrweg, eine lückenlose und durchaus rationale Methode für die Überlieferung des höchsten Könnens und Wissens anzustreben. Auch hier wird man selbstverständlich der überlieferten Methode, der feststehenden Technik nicht völlig entbehren können, aber sie muß durch die Natur des einzelnen Lehrfachs, nicht durch eine pädagogische Architektonik bestimmt werden; sie wird durch äußere Umstände, wie die Anzahl der Schüler, ihre Herkunft und Eigenart, zu beständiger Anpassung genötigt sein und sich daher in einem steten Flusse befinden; sie wird endlich der Persönlichkeit des Lehrers einen breiten und freien Spielraum lassen müssen. Auch hier richtet der Naturalismus nichts aus, aber noch weniger die Schablone.

Es ist freilich kein Zufall, wenn gerade in unserer Zeit das Bestreben hervortritt, auch im Unterricht das allein seligmachende Schema zu verkünden, die überlieferte Methode als das Wesentliche anzusehen und die technische Routine an Stelle des persönlichen Könnens allein gelten zu lassen. Es ist auch eine Art von Ideal, die ganze Lehrstunde in den Akten zu haben, womöglich schon ehe sie erteilt ist! Glücklicherweise sorgt das Leben, sorgt die Jugend dafür, daß trotz aller Methode der Augenblick zu seinem Rechte kommt; eine wirkliche Unterrichtsstunde läßt sich eben so wenig wie ein anderes Stück Leben in ein psychologisches Schema auflösen. Und Leben ist es doch, was wir im Unterricht, in der Erziehung haben wollen! Leben aber, schöpferisches und lebendiges Leben, — das läßt sich weder durch ein totes Räderwerk, noch durch ein dürres Begriffsschema gewinnen und fassen, das wird nur durch die erzieherische

Persönlichkeit, durch den unmittelbaren Kontakt zwischen Lehrern und Schülern, durch ein anschauliches und kraftvolles Eindringen in die Sache: mit einem Wort, es wird wie alles Lebendige nur wieder durch Leben erzeugt. Seine erzieherische Persönlichkeit ausbilden, ist für den, der wirklich erziehen will, also auch für den Lehrer der höheren Stufen, alles. Hierzu gehört freilich, daß er sich aneignet, was er an überlieferter Methode, an Technik des Unterrichts irgendwie brauchbar findet; aber er muß das Angeeignete beherrschen, er muß es in einem steten lebendigen Flusse erhalten, und es darf ihm niemals etwas anderes sein als ein Mittel, das man anwendet oder entbehrt, je nachdem der Zweck und der Augenblick es fordern. —

Fassen wir zum Schlusse die Ergebnisse unserer Betrachtungen zusammen.

Pädagogik ist eine Wissenschaft, aber sie hat weder exakten noch deduktiven Charakter. Sie ist kein für sich bestehender Teil der experimentellen Psychologie und ebenso wenig ist sie ein systematischer Bestandteil einer philosophischen Doktrin: ein System der Pädagogik in dem Sinne eines abstrakten Zusammenhangs aller für die Erziehung wesentlichen Begriffe ist weder möglich noch erstrebenswert. Erziehung ist eine Kunst, und Pädagogik ist erstens die Geschichte und zweitens die Theorie dieser Kunst. Als letztere ist sie mehr technisches Wissen, als erstere jedoch eine historische Wissenschaft, ein wesentlicher und unentbehrlicher Bestandteil der Kulturgeschichte, mit demselben Anspruch auf wissenschaftliche Begründung und Bedeutung wie jede andere historische Disziplin.

Vergegenwärtigen wir uns nunmehr die praktischen Folgen, die sich aus dem Gesagten für die Ausbildung des Lehrers ergeben.

Wir fassen dabei von vornherein nur die Vorbildung des Oberlehrers ins Auge. Denn nur hier treten uns Fragen und Schwierigkeiten grundsätzlicher Art entgegen. Für die

Ausbildung des Volksschullehrers hat sich, wie für den Elementarunterricht selbst, im Laufe des letzten Jahrhunderts eine bestimmte Form entwickelt, die in manchen Einzelheiten der Verbesserung bedarf, als Ganzes genommen aber ihrem Zwecke entspricht und allgemein anerkannt ist. Anders dagegen steht es um die Art, wie der akademisch gebildete Oberlehrer für seine pädagogische Thätigkeit vorbereitet wird. Bis vor wenigen Jahren herrschte hier ein fast unbeschränkter Naturalismus. Das sogenannte Probejahr, das der Einführung ins Lehramt dienen sollte, war in den meisten Fällen nichts anderes als eben das erste Jahr der Lehrthätigkeit, und die Anleitung, die der junge Kandidat empfing, beschränkte sich auf das Notwendigste und Dürftigste.

Die Vorstellung, daß zur Vorbereitung für die Aufgabe des Pädagogen nichts nötig sei, als das Studium der Wissenschaft, die er lehren solle, entsprach ganz und gar der gelehrten Epoche, wie sie in früheren Kapiteln geschildert worden ist. In dem Maße, wie sich in Erziehungs- und Bildungsfragen ein praktischer Sinn bei uns zu regen begann, mehrten sich auch die Stimmen, welche darauf drangen, die wissenschaftliche Vorbildung des Oberlehrers durch eine pädagogisch-praktische zu ergänzen; und heute wird die Berechtigung dieses Verlangens schwerlich noch von irgend einer Seite in Zweifel gezogen. Allein über die Art, wie dasselbe zu erfüllen, wie jene Vorbildung zu gestalten sei, besteht noch nicht einmal den Grundzügen nach Übereinstimmung: über Form und Inhalt herrscht mannigfaltig Streit. Die preußische Regierung hat das Ende dieser Kontroversen nicht abgewartet, sie hat im Jahre 1890 das Vorbildungswesen neu geregelt und sie hat zweifellos recht daran gethan. Aber endgiltig gelöst sind die Fragen damit nicht: eine Tradition beginnt eben erst sich zu bilden, und die Praxis, wie sie sich seither gestaltet hat, enthält neben manchem Richtigen und Vorbildlichen auch vieles Fragwürdige, ja manches entschieden Verfehlte. Es bedarf somit der näheren Untersuchung und Erörterung, um das Wünschenswerte und Erreichbare festzustellen.

Wir wenden uns zunächst der äußeren Einrichtung zu. Fast so alt wie das Verlangen nach einer pädagogischen Ausrüstung der Oberlehrer überhaupt ist der Streit darüber, ob dieselbe mit den Universitätsstudien oder mit dem Eintritt ins Amt zu verbinden sei. Die preußische Regierung hat sich mit Recht für das zweite entschieden. Im ersteren Falle könnte bei der berechtigten Eigenart unserer Universitäten überhaupt nicht wohl von einer wirklichen Ausbildung die Rede sein: es könnte sich höchstens um eine Vorbildung handeln, und auch diese würde für die Gesamtentwickelung des künftigen Pädagogen wie für die spätere Unterrichtspraxis nur einen sehr zweifelhaften Wert haben. Soll sie wesentlich theoretischer Art sein? Damit würde das richtige und natürliche Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, wie es sich uns im Vorhergehenden ergeben hat, gerade umgekehrt. Dort nämlich sahen wir, daß, wie in jeder Kunst, so auch in der Pädagogik das praktische Können das Wesentliche ist, das theoretische Studium aber immer nur als ein Zweites hinzutritt und der Praxis folgt. In der That pflegt das Interesse, das Studenten der pädagogischen Wissenschaft entgegenbringen, sehr gering zu sein, und das ist begreiflich genug in einem Alter, wo die jungen Männer noch mit sich selbst und ihrer eigenen Entwickelung zu thun haben, und wo ihnen die Lehrthätigkeit noch viel zu fern liegt, als daß ihnen pädagogische Probleme innerlich zu schaffen machen könnten. Wollte man sie aber, etwa durch die Errichtung von Versuchsschulen — einer an sich recht fragwürdigen Einrichtung —, schon auf der Universität in die Praxis einführen, so träte die umgekehrte Gefahr ein, daß nämlich die wissenschaftliche Ausbildung und die persönliche Entwickelung des künftigen Lehrers über dem zu früh erweckten praktischen Interesse nicht zum Ausreifen käme. Wer aus Erfahrung weiß, wie mächtig bei pädagogisch veranlagten Naturen dieses praktische Interesse durch die erste direkte Berührung mit der Jugend erweckt zu werden pflegt, wie sehr es, auf Zeiten wenigstens, alle wissenschaftlichen Neigungen in den Hintergrund drängt, der wird jene Befürchtung nicht übertrieben finden.

Praktische Tüchtigkeit kann sich nur am praktischen Handeln entwickeln und üben: daher ist nur der Eintritt in die Praxis der richtige Zeitpunkt für solche Übung und Ausbildung. Dies aber ist zugleich auch der Zeitpunkt, wo die theoretische Belehrung erst Wert und Bedeutung gewinnt. Denn erst aus der Praxis zieht die pädagogische Theorie Leben und Kraft, aber auch umgekehrt wirken die großen Gedanken, welche die Geschichte der Pädagogik verzeichnet, wirkt das Nachdenken über die allgemeinen Probleme der Erziehung erst auf die Praxis wahrhaft befruchtend zurück: sie führen zu einer tieferen Erfassung der Aufgaben und Ziele und verhindern, daß der Eintritt ins Lehramt sogleich zur gedankenlosen Hinnahme des Überlieferten führt. Daher ist der Beginn der praktischen Thätigkeit zugleich der rechte Zeitpunkt für das theoretische Studium der Pädagogik, und die richtige Ausbildung des jungen Lehrers muß beides umfassen.

Wie nun soll diese doppelte Ausbildung gestaltet sein? Zunächst: wer soll sie leiten?

Daß in die Praxis nur Männer der Praxis einführen können, wird jeder zugeben, und so ist es zweifellos richtig, wenn der praktische Teil der pädagogischen Ausbildung in die Hände bewährter Schulmänner, in erster Reihe also tüchtiger Direktoren gelegt wird. Wie aber steht es in dieser Hinsicht mit dem theoretischen Teil? Über das Mehr oder Weniger von pädagogischer Theorie, das der junge Kandidat sich erwerben soll, kann man streiten. Darüber aber wird man nicht streiten wollen, daß sie ihm in jedem Falle nur von einem Lehrer nahegebracht werden kann, der auch hier aus dem Vollen schöpft, der die Theorie der Pädagogik und vor allem ihre Geschichte im ganzen überblickt und im einzelnen gründlich kennt. Eine derartige Kenntnis aber — das darf man sich nicht verhehlen — besitzen praktische Schulmänner im allgemeinen nicht, und unter den jetzigen Direktoren, die ja sämtlich in einer Zeit ins Amt getreten sind, wo es eine pädagogische Vorbildung überhaupt noch nicht gab, werden sich nur ganz vereinzelt Männer finden, welche diesen Anforderungen gerecht zu

werden vermögen. Und wie sollen sie auch? Wer Pädagogik lehren soll, noch dazu vor wissenschaftlich gebildeten jungen Männern, die mit Recht die höchsten Anforderungen stellen, der muß mehr davon gelernt haben als er lehren will, er muß über der Sache stehen und im stande sein, Kritik zu üben und Auswahl zu treffen: kurz, er muß, so gut wie in jeder andren Wissenschaft, ein Gelehrter in seinem Fach sein und es im wissenschaftlichen Sinne beherrschen. Das aber werden und können Männer der Praxis immer nur ausnahmsweise. Soll also mit der theoretisch-pädagogischen Bildung Ernst gemacht werden, so wird man doch wiederum genötigt sein, auf die Universitäten zurückzugreifen und eine engere Verbindung der Gymnasialseminare mit diesen anzustreben. Das aber würde sich auch in den meisten deutschen Staaten ohne Schwierigkeiten ermöglichen lassen. Man müßte es nur zur Regel machen, die Seminare in Universitätsstädte zu verlegen. Da jede dieser Städte mehr als eine Schule hat, an welche sich das Seminar anschließen kann, viele aber eine ganze Reihe von solchen, so würde eine Verteilung der Kandidaten an dieselben keine Schwierigkeiten machen; ja die Anzahl der Seminare würde gegenüber der jetzigen kaum erheblich beschränkt zu werden brauchen. Eine gewisse Beschränkung aber würde sogar den Vorteil haben, daß man für die Direktorenstellen leichter als jetzt geeignete Männer finden könnte. Durch diese würden dann die Schulamtskandidaten ihre praktische Ausbildung erhalten und gleichzeitig würden sie bei dem Universitätsprofessor zu einem theoretischen Kursus verpflichtet sein, der ein auf ihre höheren Ansprüche berechnetes Colleg über Geschichte der Pädagogik sowie ein Colloquium über allgemeine pädagogische Fragen umfassen müßte. Ein gewisses Einvernehmen zwischen den beiden Leitern der Ausbildung setzt diese Einrichtung freilich voraus. Dasselbe könnte äußerlich dadurch zum Ausdruck kommen, daß beide gemeinsam zu Direktoren des pädagogischen Seminars ernannt würden; innerlich müßte es darauf beruhen, daß zu solchen Direktorstellen einerseits nur Schulmänner gewählt würden,

die mit ihrer praktischen Erfahrung einen weiten Blick, zum mindesten Achtung und Interesse für die theoretischen Gesichtspunkte der Pädagogik verbinden, andererseits Universitätsprofessoren, die neben ihren theoretischen Studien praktische Erfahrungen im Schulunterricht gemacht haben. Dieses letztere würde nun aber leicht zu ermöglichen sein, wenn zu Universitätsprofessoren für Pädagogik in größerem Umfang als das bisher geschehen ist, praktische Schulmänner berufen würden. Ein Anfang dazu ist ja mit der Errichtung von Honorarprofessuren an einigen Universitäten gemacht worden. Aber warum nur an einigen? und warum nur Honorarprofessuren? Warum überhaupt eine besondere Professur für „Gymnasialpädagogik" oder praktische Didaktik, oder wie man es sonst nennen will, neben der „allgemeinen Pädagogik", die ja doch nur durch ihren Zusammenhang mit der Praxis Bedeutung und Wert erhält. Für diese letztere hat jede Universität ihren Lehrstuhl — er braucht der Wissenschaft nicht entzogen werden, wenn er zugleich den gerechtfertigten Ansprüchen der Praxis dienen soll.

Damit würde denn wohl auch am schnellsten der Einseitigkeit und Enge ein Ende gemacht sein, mit der die pädagogische Theorie jetzt in vielen Seminaren betrieben wird. Soweit man aus einzelnen Veröffentlichungen und gelegentlichen mündlichen Berichten schließen kann, stehen vielfach die didaktisch-technischen Gesichtspunkte durchaus im Mittelpunkt, und nicht wenige Seminarleiter sehen hier offenbar das erwünschte, wenn nicht das einzige Band, das Theorie und Praxis zusammenhält. Das ist begreiflich, solange man mit Herbart und den Seinigen überzeugt ist, die Einzelheiten der Technik systematisch aus allgemeinen Prinzipien ableiten zu können. Wer aber an die Möglichkeit und Fruchtbarkeit eines solchen allgemeinen Systems der Didaktik nicht glaubt, der wird auch wohl der Meinung sein, daß man die Technik nebst ihrer Einübung besser der Praxis überläßt und der wissenschaftlichen Betrachtung andere Aufgaben stellen, weitere und freiere Bahnen vorzeichnen darf. Was gefordert werden muß, ist einmal eine eingehendere Beschäftigung mit der Geschichte

der Erziehung und ihrer Systeme in jenem oben entwickelten kulturhistorischen Sinn. Der junge Lehrer soll sich einen wirklichen Einblick in ihren Gang, in die innere Eigenart ihrer wesentlichsten Erscheinungen erwerben, nicht bloß eine äußerliche Kenntnis von Namen und Daten, wie er sie jetzt im Staatsexamen nachzuweisen hat. Er sollte genötigt werden, sich nach eigener Wahl in irgend einen großen pädagogischen Schriftsteller der Vergangenheit zu vertiefen, ihn zum Gegenstand einer mündlichen oder schriftlichen Darstellung zu machen. Dadurch würden ihm denn auch die eigentlichen Probleme der Erziehung nahe gerückt werden, die er im Gleichlauf der täglichen Berufsarbeit nur zu leicht übersieht. Eine eingehende Erörterung dieser Probleme, die aus der Geschichte und Litteratur der Pädagogik ihre Beleuchtung, aus der Praxis aber Leben und Farbe gewinnt, wäre die weitere Aufgabe der theoretischen Vorbildung. Diese Erörterungen müßten sich — im Gegensatz zu dem gegenwärtig Üblichen — nur nebenbei auf das Technische des Unterrichts erstrecken; im wesentlichen würden sie die großen Gesichtspunkte, die Ziele der Erziehung und des Unterrichts zu behandeln haben, sie würden den Bildungswert, den die verschiedenen Lehrfächer im Hinblick auf diese Ziele besitzen, im einzelnen zur Anschauung bringen und vor allem das persönliche und individuelle Moment, das augenblicklich hinter dem Technischen überall zurückzutreten scheint, stark betonen, also Entwickelung und Eigenart der Schüler u. s. w. So würde die theoretische Einführung dazu dienen, wirkliche Pädagogen zu erziehen und nicht bloße Geläufigkeitsmenschen; so würde sie die praktisch-technische Ausbildung wahrhaft und wünschenswert ergänzen.

Freilich, auch diese praktische Ausbildung hat in den Seminaren nicht überall die einfachen und richtigen Bahnen eingeschlagen. Zunächst macht sich vielfach, zum großen Teil unter dem Einfluß der Neu-Herbartianischen Richtung, die oben näher charakterisiert worden ist, das Schematische, ja Schablonenhafte in einer Weise breit, die das wahre Leben töten muß statt es zu erwecken. Die „Formalstufen“ spielen

in der neueren Pädagogik ungefähr dieselbe Rolle wie die Chrie dereinst im deutschen Unterricht: ursprünglich richtige, und fruchtbare Gesichtspunkte werden dadurch, daß man sie zu festen und einzwängenden Regeln erstarren läßt, ein Hemmnis, das weder die Persönlichkeit noch überhaupt den Augenblick, die lebendige und wechselnde Situation, zu ihrem Recht kommen läßt. Noch allgemeiner gilt das von den sogenannten „Präparationsskizzen". Von den Kandidaten, wie von jedem Lehrer wird man verlangen, daß er den Stoff seiner Lehrstunde beherrscht und ihn sich, soweit es zu diesem Zwecke nötig ist, vorher ins Gedächtnis zurückruft; man wird ferner mit Recht fordern, daß er sich den Gang, in dem er unterrichten will, in den Hauptzügen vorher zurecht gelegt hat. Ist aber eine Präparation in diesem Sinne allerdings erforderlich, so ist es gänzlich überflüssig, ja für die lebendige Entwickelung des Unterrichts geradezu hinderlich, diesen Vorentwurf bis auf Einzelheiten festzulegen und ein Schema der Stunde zu entwerfen, ehe sie noch gegeben ist. Ein solches Schema hat in den meisten Fällen noch nicht einmal dann wirklich instruktiven Wert, wenn es nach der Stunde als Zusammenfassung entworfen ist, — wie die jetzt so üblichen Veröffentlichungen von „Lehrproben" unfreiwillig beweisen. Eine Lehrstunde muß man eben erleben, wenn man sie kennen will d. h. man muß sie selbst erteilen oder unmittelbar mit ansehen, sonst geht es dem Adepten wie dem Schüler im Faust: „Er hält die Teile in seiner Hand, fehlt leider nur das geistige Band!"

Mit Recht wird daher in den Seminaren überall ein Hauptwert auf das verständnisvolle Hospitieren gelegt. Allein auch hier hat sich vielfach eine Form der Unterweisung festgesetzt, die ein unbefangenes Urteil unmöglich gut heißen kann. Man läßt nämlich die Kandidaten insgesamt oder gruppenweise die Stunde besuchen, die einer von ihnen erteilt, und veranlaßt sie dann, in darauffolgenden Kolloquien an dem, was sie gesehen und gehört haben, Kritik zu üben. Nun wäre es schon für einen älteren und taktfesten Lehrer immerhin eine

Zumutung, in Gegenwart von einem halben Dutzend kritisierenden Kollegen zu unterrichten. Für den Anfänger aber gar kann dies beständig wiederkehrende gegenseitige Kritisieren unmöglich ein Mittel sein, ihm Sicherheit zu verleihen und seine Methode zu festigen: es muß den Bescheidenen zaghaft machen, wenn ihm alle Abweichungen von der Norm aufgemutzt werden, und den Eingebildeten noch eingebildeter, wenn er immer wieder in die Lage kommt, anderen ihre Fehler vorzuhalten. Die ganze Einrichtung ist eine Nachwirkung der üblichen Methode des Fehlerzählens, ein Ausfluß jener Überschätzung der Kritik, die wir in unserem ganzen Schulwesen gefunden haben. Da ist denn doch das wohlwollende und sachkundige Urteil eines älteren und wirklich maßgebenden Mannes sicherlich bildender und wirksamer. Und ebenso wird eine Stunde, die der Kandidat allein bei einem solchen Manne mit anhört und ansieht, schon weil sie den natürlichen Bedingungen des Unterrichts mehr entspricht, belehrender für ihn sein als die „Seminarstunde", wie sie jetzt eingerichtet ist. Über seine Eindrücke mag man ihn dann veranlassen sich mit dem Lehrer selbst, dem er zugewiesen ist, oder auch mit dem Direktor des Seminars auszusprechen. Das kommt nun freilich wieder auf die alte, seit lange übliche Methode heraus, nach der bereits früher das Probejahr angelegt war und auch jetzt noch das zweite Jahr der Ausbildung angelegt ist. In der That vermag diese Methode dem praktischen Bedürfnis sehr wohl Genüge zu thun, nur daß man damit mehr Ernst machen und den Kandidaten mehr in Anspruch nehmen müßte, als das früher geschah. Man verpflichte ihn, neben 8—10 wöchentlichen Stunden, die er selbst zu erteilen hat, noch etwa ebenso viele bei älteren Lehrern zu hospitieren; der Direktor lasse ihm dabei eine gewisse Freiheit, sorge aber dafür, daß er im Laufe des Jahres alle Stufen und Lehrfächer kennen lernt und vor allem, daß die Anleitung und Aufsicht durchweg durch geeignete Kräfte geführt wird. Dann bedarf es keiner öffentlichen Kritik und überhaupt keiner langen Redereien: die jungen Leute werden schon zurecht kommen.

Es liegt doch schließlich nicht nur eine Überschätzung der systematischen Methode, sondern auch eine Unterschätzung akademisch gebildeter Männer darin, wenn man glaubt, ihnen alle Elemente ihrer Thätigkeit brockenweise zuschneiden zu müssen.

Insbesondere aber sollte auch in der Praxis wie in der Theorie mehr Wert auf das eigentlich Pädagogische, das individuelle und persönliche Moment gelegt werden: es sollte dafür Sorge getragen werden, daß der angehende Lehrer die erzieherische Thätigkeit von vornherein neben der einseitig didaktischen ins Auge faßt, daß ihm die Einwirkung auf die Persönlichkeit seiner Schüler neben, ja vor der Technik des Unterrichts in ihrem ganzen Werte erscheint. Er muß lernen sorgsam und liebevoll zu beobachten; er muß daran gewöhnt werden, nicht zu rasch und nicht zu flach zu urteilen; überhaupt muß er nicht nur urteilen wollen, sondern versuchen, sich von dem Wesen seiner Schüler ein Bild zu machen. Eine Einrichtung, die durchaus geeignet war, diesen Zwecken zu dienen, hatte dereinst Gedike, der Begründer des königlichen pädagogischen Seminars in Berlin, getroffen. Er überwies jedem Seminaristen einen oder auch ein paar schwächere Schüler zu besonderer Beobachtung und Fürsorge und ließ sich von Zeit zu Zeit über diese Thätigkeit und deren Erfolg Bericht erstatten. Hier war gewiß ein richtiges Mittel gefunden, um die jungen Lehrer anzuleiten, ihre Schüler nicht bloß nach technischen Gesichtspunkten zu behandeln und von oben herab zu beurteilen, sondern sie auch wirklich kennen zu lernen und auf ihre Persönlichkeit einzugehen; und es ist nur zu wünschen, daß dieser Gebrauch allgemein wieder aufgenommen würde. Darüber hinaus wird es freilich nötig sein, den erzieherischen Gesichtspunkt immer wieder in Theorie und Praxis zu betonen und hierdurch die Thätigkeit des jungen Lehrers über das einengende Schema und die didaktische Regel hinweg ins persönliche Leben hineinzuführen.

Denn um Leben und Wärme, um Persönlichkeit und freie Einwirkung des Menschen auf den Menschen handelt es sich überall, wo von wahrhaft erzieherischer Thätigkeit die Rede sein

soll. Wenig schlimmere Gefahren können dem Erziehungswesen eines Volkes drohen, als wenn es ins Schematisch-Technische verfällt, wenn seine Vertreter Geläufigkeitsmenschen ohne Tiefe und Wärme sind und ihre Schüler nach der Schablone, sei sie als solche auch noch so bewährt, behandeln. Wir wollen Lehrer, die zugleich wahre Erzieher und wirkliche Menschen sind; die Technik des Unterrichts soll ihnen nichts weiter bedeuten als das unentbehrliche Handwerkszeug, dessen auch der Künstler nicht entraten kann, und die Einwirkung des Lehrers auf die Jugend soll sich nicht auf eine Massenabrichtung nach überlieferten Methoden beschränken: sie soll eine lebendige und wahrhaft befruchtende Thätigkeit sein, fruchtbar für den Einzelnen wie für die Gesamtheit. Zu einer solchen Thätigkeit soll die Ausbildung dem jungen Pädagogen die Kräfte verleihen: sie soll ihn befähigen, die Werte zu verstehen, welche die Ziele der Erziehung und des Unterrichts bilden, und die Wege zu finden, auf welchen er seine Schüler diesen Zielen zuzuführen vermag.



Anmerkungen.

Da das vorstehende Buch sich sowohl an weitere Leserkreise wie an Pädagogen von Fach wendet, so habe ich eine Anzahl von Bemerkungen und Ausführungen, die vorwiegend die letzteren interessieren dürften, hier zusammengestellt und zugleich die notwendigen Verweisungen zu den im Text enthaltenen Citaten beigefügt.

Zu S. 7 Z. 9. Werke herausg. von Hartenstein, VIII, S. 459. Vergl. Locke, Einige Gedanken über Erziehung, übers. v. Mor. Schuster S. 7: „Sie (die Erziehung) ist es, was die große Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt.“

Zu S. 7 Z. 2 v. u. Vergl. zum folgenden das Kapitel „Romantik und Rationalismus“ in des Verf. Buche „Schopenhauer. Ein Beitrag zur Psychologie der Metaphysik.“ Berlin 1894. S. 45 ff.

Zu S. 7 Z. 3 v. u. Vergl. auch Locke, der am Schlusse seiner „Thoughts“ zwar die individuellen Verschiedenheiten der Kinder ausdrücklich hervorhebt, sich aber dadurch nicht hindern läßt zu erklären, er habe in seinem Buche „das Kind — wie weißes Papier oder Wachs betrachtet, das man nach Gefallen formen und bilden kann.“ (S. 228 der deutschen Übers.).

Zu S. 9 Z. 12 v. u. ff. „Überall gewann die Analogie der mechanischen Naturerklärung um so leichteren Eingang und größeren Einfluß, als diese selbst aus einem allgemeinen Drang der neuen Wissenschaft hervorgegangen war und daher überall das Feld schon bereitet fand.“ R. Eucken, Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig 1878. S. 162[1]. Der Gegensatz zwischen mechanischer und organischer Betrachtungsweise und besonders die

Bedeutung der mechanischen Naturerklärung für die „Auffassung des menschlichen Gesamtlebens“ ist in diesem Buche S. 156—169 lichtvoll und lehrreich dargestellt.

Zu S. 10 Z. 23. Die moderne Weltanschauung sucht diesen Gegensatz vielmehr zu überwinden, indem sie das organische Leben als einen Spezialfall des mechanischen Geschehens auffaßt. Vergl. Eucken a. a. O. S. 167.

Zu S. 11 Z. 15. Die beiden Grundprobleme der Ethik S. 50.

Zu S. 12 Z. 5. Buch VIII Kap. 6. Ähnliches einige Abschnitte vorher Kap. 3. Auch die schönen Verse des Gedichtes Ilmenau gehören hierher:

Wer kann der Raupe, die am Zweige kriecht,
Von ihrer künft'gen Nahrung sprechen
Und wer der Puppe, die am Boden liegt,
Die zarte Schale helfen durchzubrechen?
Es kommt die Zeit, sie ringt sich selber los
Und eilt auf Fittigen der Rose in den Schoß.

Zu S. 12 Z. 11 v. u. Grundprobl. d. Eth. S. 52. Auf derselben Seite findet sich freilich eine Einschränkung, welche im Widerspruch mit der Grundanschauung und in wesentlich rationalistischem Sinne der „Ausbildung der Vernunft“ einen Einfluß auf die Motive zugesteht; allein diese Gedankenreihe tritt für Schopenhauer entschieden hinter den anderen zurück.

Zu S. 12 Z. 9. Besonders klar und schön kommen diese Bedenken auch bei Schleiermacher zum Ausdruck. Über die Religion. Dritte Rede: „Auf den Mechanismus des Geistes kann jeder wohl einigermaßen wirken, aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstätte des Universum, kann keiner nach Willkür eindringen. Da vermag keiner irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen; nur vielleicht gewaltsam zurückhalten läßt sich, eben vermöge des Mechanismus, die Entwickelung des Geistes. So kann man denn freilich einen Teil des Gewächses gewaltsam verstümmeln, bilden aber nicht; denn eben aus diesem jeder Gewalt unerreichbaren Innersten seiner Organisation muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll.“

Zu S. 15 Mitte. Ein einzelnes aber bezeichnendes Symptom der Bedeutung, welche die Idee der Vererbung für die Anschauungs-

weise der verschiedenen Zeitalter hat, möge hier hervorgehoben werden: es ist die Rolle, die sie in der Dichtung einnimmt. Die Poesie aller früheren Zeiten konnte die Erblichkeit der Eigenschaften völlig außer Acht lassen: weder die Alten noch Shakespeare nehmen jemals darauf Rücksicht, und Schiller, der den Gegensatz zwischen zwei Generationen mit Vorliebe zum Stoff seiner Tragödien wählt, hält diesen Gegensatz und die Verschiedenheit der Anlage, auf dem er beruht, in keiner Weise einer Erklärung für bedürftig. Zum ersten Male, soviel ich sehe, erscheint bei Goethe, namentlich in der Charakteristik des Tantalidenhauses, so etwas wie Vererbung der Stammeseigentümlichkeit als dichterischer Gegenstand ergriffen; und im Egmont wird die Verschiedenheit Ferdinands von seinem Vater Alba ausdrücklich als das Erbteil seiner Mutter erklärt. Wir Heutigen empfinden es als Unwahrscheinlichkeit, daß dasselbe Haus Charaktere wie Franz, Karl und den alten Moor, wie den Präsidenten und Ferdinand in Kabale und Liebe hervorbringen soll; und den Dichtern der letzten Jahrzehnte liegt die Vererbungsidee so nah, daß sie von Gustav Freytag, Ibsen und Zola, die sonst recht wenig gemeinsam haben, gleichmäßig verwertet wird: die Dichter spiegeln eben die allgemeinen Anschauungen ihres Zeitalters wieder.

Zu S. 15 o. Einige neuere Ansichten über Vererbung moralischer Eigenschaften und die pädagogische Praxis. Zu dem Folgenden vergleiche man den Vortrag von Ed. Martinak (Verhandlungen der 42. Philologenversammlung in Wien, S. 208 ff.), der über den gegenwärtigen Stand des Problems lichtvoll und mit eingehender Sachkenntnis orientiert.

Zu S. 19 Z. 2. Daß die Vererbung erworbener Eigenschaften keine unbestrittene Thatsache, sondern eine mehrfach — namentlich durch Weismanns Einfluß — angefochtene Hypothese ist, braucht für den Kundigen nicht erst hervorgehoben zu werden. Wenn ich diese Lehre gleichwohl der folgenden Darstellung zu Grunde lege, so rechtfertigt sich das zunächst daraus, daß sie unter den bis jetzt aufgestellten Hypothesen sowohl an sich die klarste und einleuchtendste, als auch für das Verhältnis der Pädagogik zur Entwickelungslehre die fruchtbarste ist. Vergl. zum Folgenden auch die bei Martinak angeführte Schrift von Wilser, Die Vererbung der geistigen Eigenschaften, Heidelberg 1892.

Zu S. 21 Z. 4. Vergl. Häckel a. a. O. S. 137 f. Von der zunehmenden Klarheit, mit der der Gegensatz jener beiden organischen

Bildungskräfte namentlich bei Goethe, Lamarck und Darwin hervortritt, giebt Häckel S. 80 f., 101 f. und 132 ff. ein lehrreiches Bild.

Zu S. 28 l. Z. Mit Bezug auf das zu S. 19 Z. 2 Bemerkte mag es angebracht sein, ausdrücklich hervorzuheben, daß die im Texte ausgeführten Anschauungen zwar in der Form der Darstellung, aber nicht in ihrem Kern von der Hypothese der Erblichkeit erworbener Eigenschaften abhängen. Mit der unbestrittenen und unbestreitbaren Thatsache, daß das Einzelwesen sich nach verschiedenen Richtungen hin zu entwickeln und zu verändern, daß es Eigenschaften zu erwerben vermag, ist die Möglichkeit der erzieherischen Einwirkung auf das Individuum sicher gestellt: diese Einwirkung bleibt für die Pädagogik immer das Wesentliche. Sie müßte aber auch dann von erheblicher Tragweite für die nachfolgenden Generationen sein, wenn es nicht möglich sein sollte das durch sie Erworbene durch Vererbung unmittelbar fortzupflanzen. Denn indem die Erziehung in einer Generation Eigenschaften ausbildet, die ihren Zwecken entsprechen, verändert sie die allgemeinen Zustände des Lebens, zum mindesten des geistigen Lebens, in eben diesem Sinne; sie bereitet somit eine künftige Erziehung vor und erleichtert hiermit auf alle Fälle den künftigen Geschlechtern die Erwerbung jener Eigenschaften.

Zu S. 29. Die folgenden Gedankengänge berühren sich mehrfach mit dem geistvollen Vortrage von Wilh. Münch: Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen (Berlin 1895). Daß bei einer entsprechenden Fragestellung und einer Verwandtschaft der Grundanschauungen doch auch wieder Verschiedenheiten hervortreten, wird man gerade bei diesem Gegenstande natürlich finden.

Zu S. 34 Z. 7. In einem noch allgemeineren, aber doch verwandten Sinn hat bekanntlich Herbart die Forderung, Interessen zu schaffen, zur Grundlage seiner Erziehungslehre gemacht.

Zu S. 34 Z. 17. Vergl. Heinr. v. Eicken, Geschichte der mittelalterlichen Weltanschauung, besonders S. 718 f., 923 f.

Zu S. 40 Z. 5 v. u. Besonders Lichtwark in einer Reihe von kleinen aber gedankenreichen Schriften: Das Arbeitsfeld des Dilettantismus; — Wege und Ziele des Dilettantismus u. andere.

Zu S. 44 Z. 4 v. u. Vergl. die berühmte Schilderung bei J. Burkhardt im zweiten Abschnitte der „Kultur der Renaissance", S. 161[3] f.

Zu S. 52 Z. 9. Wie fern zum Beispiel den Dichtern und ihrem Publikum der Gedanke an eine solche Verwirklichung ihrer Ideale

lag, das ist uns Heutigen nahezu unverständlich. Wir wissen es, aber vorstellen können wir es uns kaum, daß ein Drama wie Kabale und Liebe, das die sozialen Leiden der Zeit in Flammenschrift aufdeckte, weder vom Dichter als ein Tendenzdrama gedacht, noch vom Publikum als ein solches empfunden wurde, daß das flammende Pathos der Jungfrau und des Tell keineswegs der Absicht entsprungen war, Patriotismus und Freiheitsliebe zu erwecken.

Zu S. 56 letzter Abs. Mit besonderer Schärfe und Klarheit ist der Gegensatz zwischen dem altdeutschen (klassischen) und dem neudeutschen Wesen gekennzeichnet und die Vereinigung beider Richtungen zu einem „Volldeutschtum der Zukunft“ gefordert worden in der geistvollen, leider zu wenig beachteten kleinen Schrift von Max Schneidewin: Über die zukünftige deutsche Erziehung. Ehrliche Glossen. Hameln 1891.

Zu S. 66 zweite Hälfte. Vergl. die schöne Schilderung Mommsens, Römische Gesch. I 235.

Zu S. 69. Dies ist, wie schon berührt, in unseren arbeitenden Klassen der Fall; und es erwächst daraus für die Nation und die Regierung die Aufgabe, die Volksschule zu einer Erziehungsanstalt auszubauen. Aus äußeren Gründen kann ich an dieser Stelle auf diese bedeutungsvolle Aufgabe nicht näher eingehen und muß mir das für eine andere Gelegenheit aufsparen. Hingewiesen sei vorläufig auf das Buch von R. Brückner „Erziehung und Unterricht“ (Berlin 1895), das den Gedanken einleuchtend und überzeugend ausführt.

Zu S. 83 Z. 11 v. u. Siehe Guyau bei Martinak a. a. O. S. 211.

Zu S. 90. Wie die mittelalterliche Kirche über Bäder und Waschungen dachte, darüber kann man sich aus v. Eickens trefflichem Buch: Geschichte der mittelalterlichen Weltanschauung orientieren. „In wunderlicher Weise“, heißt es dort, „kam die Scheu vor dem Nackten wohl im Leben zum Ausdruck. Viele christlichen Anachoreten mieden ängstlich jedes Bad, ja die Waschung der Füße, um ihren Körper nicht zu entblößen. Fromme Nonnen schauderten bei der Aussprache des Wortes Bad, weil sie bei demselben an nackte Leiber denken mußten.“ S. 723. Waren solche Anschauungen auch extrem und vereinzelt, so galten sie doch als vorbildlich und wirkten auf das Leben ein. Aber auch noch im 18. Jahrhundert war den Schülern vielfach das Baden verboten.

Zu S. 91 Z. 9. Deutsche Briefe über Englische Erziehung I³ S. 53.

Zu S. 93 Z. 2 ff. S. 231, 233.

Zu S. 93 Z. 11. Sämtl. Werke. Bd. 23 S. 66 ff.

Zu S. 103. Über die Vorteile, die der musikalische Dilettantismus für das Volksleben hat, vergl. die bereits oben genannte Schrift von Alfr. Lichtwark, Wege und Ziele des Dilettantismus, insbesondere S. 24: „Sollte der Dilettant“ ff. und die Schilderung der Einwirkung auf das musikalische Urteil S. 25.

Zu S. 109 unterster Absatz. Man vergleiche die scharf formulierte Bemerkung in Kants Pädagogik (Werke herausg. von Hartenstein VIII S. 463).

Zu S. 123 Z. 13. Die Abhandlung „Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle“ ist eine der schönsten und tiefsten in Paul de Lagarde's Deutschen Schriften, jenem merkwürdigen Buch, in welchem sich edle Weisheit und phantastische Thorheit in der sonderbarsten Weise mischen. Aber doch hat die erstere die Oberhand: mag in den positiven Vorschlägen und Entwürfen noch so viel Unmögliches, ja Verschrobenes hervortreten, die Unabhängigkeit der Gesinnung und die Schärfe des Urteils, das der freisinnige Theologe über das Bestehende in Kirche und Staat fällt, geben dem Buche einen dauernden Wert und es verdient die frühzeitige Vergessenheit nicht, der es bereits zu verfallen scheint.

Zu S. 128 Z. 12 v. u. Fr. Nietzsche, Schopenhauer als Erzieher (Unzeitgemäße Betrachtungen, Drittes Stück) S. 9.

Zu S. 130 Z. 14 v. u. In diesem Sinne läßt Goethe in Wilhelm Meisters Wanderjahren Buch I Kap. 11: auf Wilhelms Bemerkung: „Mich dünkt, der Sohn entwickele sich nirgends besser als in Gegenwart des Vaters“ antworten: „Keineswegs! dies ist ein holder väterlicher Irrtum: der Vater behält immer eine Art von despotischem Verhältnis zu dem Sohn.“

Zu S. 142 Z. 9. Picavet, Erziehung und Unterricht S. 73.

Zu S. 142 Z. 17. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Schlußabschnitt).

Zu S. 166 Z. 3. Emile S. 213.

Zu S. 165 S. 12. Charakteristisch ist z. B. die wegwerfende Art, wie ein Mann von O. Jägers Stellung und Namen über individuelle Behandlung der Schüler spricht, und dazu in einem Buche, das nicht wenigen als ein Inbegriff pädagogischer Weisheit gilt. (Aus der Praxis S. 33). Sein „pädagogisches Testament“

hat freilich ein unbestrittenes Verdienst in der teils ernsten teils satirischen Bekämpfung der pädagogischen Phrase und der falschen Systematik im Unterricht, aber es schießt andererseits auch weit über dieses Ziel hinaus und lehnt nicht nur die „großen Worte“, sondern vielfach auch große Gesichtspunkte geradezu ab; dafür wird denn einer behaglich selbstzufriedenen Beschränkung auf das, was des Dienstes ewig gleichgestellte Uhr erfordert, offen das Wort geredet (z. B. S. 34 Nr. 142). Der frische Ton des Buches sollte über eine gewisse Enge und Starrheit des Inhalts nicht hinwegtäuschen.

Zu S. 166 Z. 17. Über die Pflicht, die Individualität des Schülers zu beobachten und zu berücksichtigen, handelt so umsichtig wie feinfühlig W. Münch, Neue pädagogische Beiträge S. 123 und, zum Teil im Anschluß an diesen, eingehender Matthias in seiner praktischen Pädagogik f. höh. Lehranstalten (Baumeisters Handbuch der Erz. und Unterrichtslehre II 2) S. 10. Auf dieses letztere ebenso liebenswürdige wie durch und durch verständige Buch ein- für vielemal zu verweisen darf ich nicht unterlassen.

Zu S. 171 Z. 7. Deutsche Briefe über engl. Erz. I[4] S. 22.

Zu S. 173 Z. 1. Hierüber siehe Matthias a. a. O. S. 133 ff.

Zu S. 166 Z. 12. „Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très-important à connaître: les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments.“ Emile S. 213.

Zu S. 176 Z. 3 v. u. In einem kürzlich gedruckten Vortrag „Psychologische Untersuchungen über Prüfen und Klassifizieren“ (Wien 1900) zieht Ed. Martinak, zunächst in Berücksichtigung einer spezifisch österreichischen Einrichtung, gegen das allzuhäufige „Bilanzziehen“ in der Schule zu Felde und kommt dabei zu ganz entsprechenden Ergebnissen wie unsere obige Überlegung. „Der Blumenzüchter“, sagt er S. 18, „wird das Wachstum seiner Pflanzen nicht täglich mit dem Zollstabe oder der Wage untersuchen. Er wird der Natur und ihrem immer regen Entwickelungstriebe vertrauen. Nur wenn es notwendig ist, wird er eine Prüfung des Wachstums vernehmen. So sollen auch wir der Triebkraft der geistigen Entwickelung unserer Jugend mehr vertrauen und ihr nicht täglich den Puls fühlen. Freilich setzt das voraus, daß wir umso gewissenhafter im Lehren, im Unterrichte arbeiten. Aber wenn wir dies thun, wenn wir das Interesse an der Sache erwecken, dann wird das Prüfen von selbst zurücktreten.“

Zu S. 180 Z. 7 v. u. Die Klage, daß das Gedächtnis unserer Schüler, zumal in den oberen Gymnasialklassen, im Vergleich mit dem früherer Generationen nachgelassen habe, ist so allgemein, daß ihr doch wohl etwas Thatsächliches zu Grunde liegen muß, und ich meine in der That, daß man das, was zur Übung des Gedächtnisses zur Zeit in unseren Schulen geschieht, eher vermehren als vermindern könnte. Namentlich auf den unteren und mittleren Stufen sollte man mehr auswendig lernen lassen, aus der deutschen sowohl, als aus der fremden Lektüre. In den unteren Klassen sollte geradezu jedes Gedicht, das in der Schule gelesen wird, auch auswendig gelernt werden; das frische Gedächtnis des Kindes, kommt solchen Aufgaben überall entgegen, und in den mittleren Klassen sollte die deutsche wie die fremdsprachliche Prosa regelmäßig zu den Memorierübungen herangezogen werden. Hierdurch wird die Gewohnheit ausgebildet, zu behalten, was man gelesen und durchdacht hat, eine Gewohnheit, die sich auch auf höheren Altersstufen wohlthätig fühlbar machen würde. Vergl. in des Verf. Buch „Der deutsche Unterricht" S. 162[2].

Zu S. 181 Z. 10. Ein solches Beispiel falscher oder doch übertriebener Schonung ist die Einschränkung der Abiturientenprüfung, namentlich in der Geschichte und in der Religion, wie sie die letzte preußische Prüfungsordnung (1892) verfügt hat. Man mag im allgemeinen über die Notwendigkeit dieses Examens denken wie man will: gerade das war früher ein Wert desselben, daß es den Schüler nötigte, das Wesentlichste des gesamten Gymnasialkursus repetendo noch einmal zu durchlaufen. Einige Monate angestrengter Gedächtnisarbeit zu einem solchen Zwecke verwandt, schaden gesunden jungen Leuten von 18—20 Jahren wahrhaftig nicht. Etwas anderes ist es freilich mit der sogenannten Abschlußprüfung in Untersekunda. Doch darüber weiter im folgenden Kapitel.

Zu S. 182 Z. 6. J. Loos, Das Chorsprechen in der Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichts. Prag 1889. Und für den Deutschen Unterricht speziell: Humperdinck, Über den Vortrag epischer und lyrischer Dichtungen. Köln 1886. Vergl. auch W. Parow, Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1886. Das Chorsprechen hat besonders auch für den fremdsprachlichen Unterricht seinen Wert: es zwingt den einzelnen Schüler in eine bestimmte Aussprache, einen bestimmten Tonfall hinein, und gerade inbezug auf die Aussprache fremder Worte lassen sich überraschende Erfolge damit erzielen.

Zu S. 182 Z. 18. Man glaube übrigens nicht, daß es dem Lehrer hier völlig an der Möglichkeit der Kontrolle fehlt: wer die Übung einmal gemacht hat, der weiß, wie deutlich sich jede Abweichung der einzelnen Stimme, geschweige denn jede falsche Form, jedes nicht hineingehörige Wort aus dem Chore abhebt: man kann nicht nur die Gegend der Klasse, sondern häufig genug auch den einzelnen Schüler unmittelbar feststellen, der den Fehler gemacht hat. Das freilich ist nicht zu verhindern, daß einer oder der andere, der schlecht oder auch wohl gar nicht gelernt hat, sich an die sichere Stimme des Nachbars anlehnt und auf diese Weise dem beobachtenden Ohr des Lehrers entgeht: dafür ist dem letzteren ja aber die Möglichkeit, eine Stichprobe zu machen, in jedem Augenblicke gegeben.

Zu S. 183 zweiter Abs. Über das Präparationssystem und seinen zweifelhaften Wert handelt einleuchtend Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 398—400, der neben den oben gekennzeichneten auch noch andere Nachteile der Methode hervorhebt; und dessen Verurteilung in den Worten gipfelt: „Das Präpariersystem verdirbt das Verhältnis der Schüler zum Autor und zum Lehrer".

Zu S. 185 Z. 6. Bekanntlich ist es besonders E. Laas, der in seinen Büchern über den Deutschen Aufsatz und den Deutschen Unterricht diesen Standpunkt vertreten hat.

Zu S. 190 Z. 14. Sehr einsichtig spricht hierüber Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts II² 638 ff.: „Der Knabe ist dankbar, wenn ihn jemand bei der Hand nimmt und von Stunde zu Stunde beschäftigt; mit 16, 18 Jahren pflegt eine Reaktion dagegen einzutreten; der Jüngling widerstrebt instinktiv der Schulgängelung. — Früher ließ man ihn, wenn diese Zeit gekommen war, auf die Universität ziehen. Jetzt hält der erweiterte und verlängerte Kursus noch den Achtzehn- und Zwanzigjährigen auf der Schule fest, und man giebt ihm, wie dem Zehnjährigen, täglich sein Pensum auf!"

Zu S. 194 Z. 7 v. u. Auch das ist freilich zuzugeben, daß es schwieriger sein würde als jetzt, die Urteile in ein amtlich vorgezeichnetes Schema zu fassen. Je reicher und tiefer die Beobachtungen sind, welche die Lehrer über einen Schüler gesammelt haben, desto schwerer werden sie sich entschließen, die ganze Persönlichkeit eines jungen Menschen mit zwei Genügend und einem Nicht genügend abzuthun. Die Zeugnisse werden, wie sie das übrigens auch in früherer Zeit waren, wieder mannigfaltiger und ausführlicher werden. Aber ein Schaden wird den Schülern und der Schule gewiß nicht daraus

erwachsen. Das jetzige Verfahren ist freilich für den Lehrer bequem und ermöglicht auch den Eltern eine bequeme Übersicht; aber man wird sich schwerlich darüber täuschen, daß die Zeugnisse ebenso viel oberflächlicher wie übersichtlicher geworden sind. Verständigen Eltern kann mit einem solchen Schema, das ihnen keinen Einblick in die Gesamtentwickelung ihrer Kinder giebt, wenig gedient sein. Übrigens schließt eine eingehendere und individuellere Beurteilung ja gar nicht aus, daß den Zensuren feste Formen zu Grunde gelegt würden, wie sie z. B. in Preußen die Schulbehörde verlangt. Nur sollte der Lehrer sich nicht auf die formell vorgeschriebenen Prädikate beschränken, sondern ein möglichst deutliches Bild seiner Schüler und ihres Entwickelungsstandes zu geben suchen. Vergl. auch Münch in seinem neusten Buch (Über Menschenart und Jugendbildung). S. 233.

Zu S. 197 Ende d. ersten Abs. Was insbesondere die Gesundheit der Oberlehrer betrifft, von deren Sterblichkeitsziffer jetzt soviel die Rede ist, so erscheint mir eine Beschränkung der Schülerzahl für den einzelnen wichtiger und vorteilhafter, als eine Verminderung der Pflichtstunden. Denn die Frage, ob zwei Wochenstunden mehr oder weniger, ist schließlich so ausschlaggebend nicht; eine Lehrstunde vor 50 Schülern aber strengt, nach meiner Erfahrung wenigstens, ebenso sehr an, wie zwei Stunden vor 25. Man kann allgemein sagen: Je voller die Klassen, desto rascher sind die Lehrkräfte aufgebraucht. Auch unter diesem Gesichtspunkt also ist die Sparsamkeit der Schulpatrone übel angebracht.

Zu S. 199 Z. 1 ff. Die historischen Angaben, welche in dem folgenden Kapitel vorkommen, stützen sich zum größten Teil auf die entsprechenden Abschnitte in Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts. Aber auch über das Thatsächliche hinaus wird man die Übereinstimmung nicht verkennen, die in vielen Punkten zwischen meinen Darlegungen und den Anschauungen herrscht, welche Paulsen in den beiden letzten Abschnitten des genannten Werkes niedergelegt hat. — Der ungeheuren Litteratur, welche die Schulfrage in den letzten zwanzig Jahren gezeitigt hat, im einzelnen auch nur einigermaßen gerecht zu werden, ist, wie jeder Sachverständige einsehen wird, an dieser Stelle unmöglich. Ich muß mich begnügen, gelegentlich einzelne Schriften herauszuheben, die mir für die Bildung oder Bestätigung meiner Überzeugungen von besonderem Wert gewesen sind. Genannt sei hier besonders das Buch von Al. Wernicke, Kultur und Schule (Oster-

wieck 1896), das bis jetzt nicht nach Verdienst beachtet zu sein scheint. Die Gesamtstellung des Verf. zur Schulfrage teile ich durchaus, insbesondere die Ablehnung einer grundsätzlichen Scheidung zweier Bildungswege, die Forderung einer Einheit des Bildungsinhaltes, die gleichwohl eine Verschiedenheit der Schularten, namentlich inbezug auf die Sprachen, nicht ausschließt, aber die Gleichberechtigung aller neunklassigen Anstalten begründet. Verwandte Standpunkte vertreten ferner Baumeister in der Allgemeinen Einleitung zu seinem „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“, C. Rethwisch in der Einleitung zum XI. Jahrg. der „Jahresberichte über das höhere Schulwesen“, endlich Münch in dem eben angeführten Buche S. 218 ff.

Zu S. 203 Z. 20. In der That fällt die grammatische Korektheit, die der Unterricht in den alten Sprachen ausbildet, durchaus nicht mit dem Verständnis für das Wesen der Sprache zusammen. Zum Teil ist das in der Eigenart des grammatischen Schematismus begründet, der der Natur der Sprache ja keineswegs gerecht wird, dafür jedoch allerdings einen eigenen vorwiegend logischen Wert beanspruchen darf. Zum Teil aber könnte der Unterricht doch nach dieser Richtung mehr leisten, als er es durchschnittlich thut. Die wertvollen Anregungen von G. Curtius z. B. sind schon für die griechische Schulgrammatik nicht in dem Umfange verwertet, wie es geschehen könnte; auf die lateinische sind sie ganz ohne Einfluß geblieben. Wie gering durchschnittlich bei unseren Gymnasiasten das Sprachgefühl ist, wie wenig es ihnen geläufig ist, nach causaler Begründung sprachlicher Entwickelungen zu fragen, wird jeder, der darauf achtet, mit Erstaunen erfahren. Und das ist natürlich genug. Die Gewohnheit, grammatische Regeln zu lernen und anzuwenden, läßt die Frage nach den Gesetzen der Sprache garnicht aufkommen, und die Notwendigkeit, von der geschriebenen, nicht von der gesprochenen Sprache auszugehen, verhindert erst recht alles Verständnis für das Wesen derselben. Auf die Frage, warum in einem griechischen Wort eine bestimmte Silbe betont sei, antwortete mir ein Tertianer: „Weil der Accent darauf steht“, ohne daß seine Mitschüler die Antwort lächerlich fanden. Und ähnliche Erfahrungen macht man täglich mit der Wortbildungs- und Bedeutungslehre.

Zu S. 204 Z. 18. Das Bezeichnendste in dieser Hinsicht ist die Behandlung der griechischen Accentlehre. Es ist bekanntlich noch nicht allzulange her, daß dieselbe im Schulunterricht berück-

sichtigt wird, und da die Erlernung und Einübung ihrer Regeln einen ziemlichen Teil Zeit und Kraft erfordert, ohne daß dem irgend ein inhaltlicher Wert entspräche, so ist wiederholt von fachmännischer Seite der Vorschlag gemacht worden, sie, wie früher geschehen, bei Seite zu lassen (so von G. Schulze im Programm des Französischen Gymnasiums 1896, von Baumeister in der angeführten Einleitung zu seinem Handbuch, I S. XLII Anm.). Für das praktische Bedürfnis würde es zweifellos durchaus genügen, wenn man die Schüler einfach daran gewöhnte, die Silben zu betonen, auf denen der Accent gedruckt ist; man braucht nicht zu verlangen, daß sie sie schreiben. Der Unterschied der drei Accentzeichen hat ohnehin gar keine praktische Bedeutung, da wir ihn in der Aussprache nicht wiederzugeben wissen. Allein diese Vereinfachung ist bis heute nicht durchgeführt, obwohl gerade der griechische Unterricht allen Grund hat, sich auf das Notwendigste zu beschränken. Und wenn man die Verteidiger des Alten fragt, worin sie den Wert desselben sehen, so erhält man gewöhnlich die Antwort: weil gerade die griechische Accentlehre die beste Schule der Sorgfalt und Akribie sei. Das ist nun freilich unbestreitbar: eine bessere Übung, um eine peinliche Korrektheit zu erzielen, kann es kaum geben, als wenn man die Schüler zwingt, bei allem Schreiben auf eine Anzahl kleiner Unterschiede von Schriftzeichen zu achten, deren Bedeutung sie ebenso wenig verstehen, wie ihre Lehrer. Aber es ist, wie man sieht, doch ein recht äußerliches Ideal von Korrektheit, das hier angestrebt wird.

Zu S. 207 Z. 6. P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum. Leipzig 1894, (siehe besonders den zweiten Teil des dritten Buches S. 236 ff.

Zu S. 210 Z. 16 f. Allgemeine Pädagogik. Einleitung. (S. 125 der Ausg. v. Sallwürk.)

Zu S. 210 letzte Zeile. Über den Vorwurf des Utilitarismus, das Begründete und das Zweifelhafte daran, spricht ebenso klar wie gerecht abwägend Münch a. a. O. S. 238.

Zu S. 218 Z. 10. Über Tendenz und Eigenart dieser Einrichtungen orientieren K. Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne. 1892 und Schlee, Geschichte des Altonaer Realgymnasiums. 1896.

Zu S. 219 Z. 11 v. u. Der radikalste dieser Verfechter ist Friedr. Lange (Reines Deutschtum. 1893). Siehe über die ganze Bewegung Paulsen II, 588 ff.

Zu S. 222 Z. 9. Dies gilt insbesondere von der alten Ge-

schichte, der auf den Preußischen Anstalten früher der gesamte Geschichtsunterricht der Unter- und Ober-Secunda gewidmet war, die aber nach der Lehrordnung von 1892 auf einen Jahreskursus in O-II beschränkt ist. Selbst wenn man voraussetzte, daß die wichtigsten Thatsachen den Schülern von Quarta her bekannt sind, so ist es doch einfach unmöglich, ihnen in diesem Zeitraum den Entwickelungsgang der antiken Kultur und ihrer politischen Voraussetzungen auch nur in den wesentlichsten Zügen zur Anschauung zu bringen: das aber wird denn doch wohl, darf man den Stoff auch im einzelnen vielfach beschränken, die Aufgabe des Geschichtsunterrichts bleiben, — eine der wichtigsten Aufgaben, die das Gymnasium, das humanistische wenigstens, überhaupt zu lösen hat und auf die es nicht verzichten kann, ohne sein eigenstes Wesen preiszugeben.

Zu S. 227 letzte Zeile. So besonders Konr. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend; Ad. Matthaei, Zeichnen und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen (in Baumeisters Handbuch IV, 15). Vergl. auch die S. 323 angeführten Schriften Lichtwark's.

Zu S. 244 Z. 8. Ich gebe eine Übersicht über den philosophischen Unterricht auf den Gymnasien Deutschlands und der übrigen größeren Kulturstaaten, soweit sie sich aus den in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ I 2 mitgeteilten Lehrplänen gewinnen läßt:

	Vorletztes Schuljahr.	Letztes Schuljahr.
Württemberg	—	2 Wochenstunden.
Baden	1	1 „
Preußen und die übrigen deutschen Staaten	—	— „
Rußland	—	1 „
Österreich	2	2 „
Ungarn	—	3 „
Frankreich	—	6 „
Italien (auch im drittletzten Schuljahr)	2	2 „

Da das Schulwesen in England und Amerika nicht in unserm Sinne einheitlich organisiert ist, so sind Angaben hier nicht möglich.

Zu S. 244 Z. 7 v. u. Ohne jeden Ersatz — denn was die letzten Preußischen Lehrpläne als einen solchen vorschlagen, die Lektüre sorgfältig ausgewählter Prosastücke in den oberen Klassen, kann ebenso-

wenig die Einführung in die philosophischen Probleme wie die Überlieferung der festen Bestandteile philosophischen Wissens und Könnens ersetzen (vergl. auch das S. 275 hierüber Gesagte). Daher ist denn auch, soweit mir bekannt, nur ausnahmsweise hier und da einmal der Versuch gemacht worden, den Vorschlag der Behörde zu berücksichtigen.

Zu S. 249 Z. 16. Ich stelle im folgenden diese Stimmen und Kundgebungen, soweit sie mir zugänglich geworden sind, zusammen. Der erste, der nach der verhängnisvollen Bestimmung der Preuß. Lehrpl. von 1882 entschieden für eine Wiederherstellung und Erweiterung des philosoghischen Unterrichts eintrat, ist Fr. Paulsen, sowohl in dem Aufsatze „Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht" (Centralorgan f. d. Interessen des Realschulwesens, 1885), als auch in der Schlußbetrachtung seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" (1885 u. 97). — 1890 (u. 1897) hat sodann der Verf. dieser Abhandlung in einem längeren Kapitel seines „Deutschen Unterrichts" Vorschläge zur Neubelebung der Propädeutik gemacht. Es folgten 1893: G. Leuchtenberger, Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen, ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. — 1894: Fr. Polle, Über den Schulunterricht in der Philosophie (Prgmm. Dresden) und W. Schuppe, Erfolg und Mißerfolg (Zeitschr. f. d. Gymnw.). — 1895: Th. Ziegler, Die Philosophie in der Schule (Vortrag geh. auf der 43. Philologenvers. zu Köln, abgedr. in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung. Baumeister in der allgemeinen Einleitung zu seinem Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 65 ff. — 1896: G. Wendt, Die philosophische Propädeutik (Baumeisters Handbuch VII, 134 ff.). — 1897 wiederum Paulsen in dem Artikel Philosophische Propädeutik in Rein's Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. — 1898: R. Eucken, Was läßt sich zur Hebung der philosophischen Bildung thun? (Zukunft Nr. 28). — 1899 endlich: O. Weißenfels, Die Philosophie auf dem Gymnasium (Zeitschr. f. d. Gymn. LIII).

Bei dieser Zusammenstellung ist die sehr umfangreiche österreichische Propädeutiklitteratur nicht berücksichtigt, weil sie, unter andern Umständen entstanden, nicht erst für den Unterricht im allgemeinen einzutreten braucht. Doch darf ich es nicht unterlassen, auf die vielen lehrreichen und beachtenswerten Arbeiten hinzuweisen, welche die philosophische Propädeutik in den letzten anderthalb Jahrzehnten

in dem Nachbarlande gezeitigt hat. In erster Reihe ist hier A. Höfler zu nennen, der seit 1884 mit ebenso umfassendem Wissen wie entschiedenem Zielbewußtsein für eine Um- und Ausgestaltung der Propädeutik in wissenschaftlichem Sinne eingetreten ist und mit einer großen Reihe von methodologischen Arbeiten und praktischen Unterrichtsbüchern reformatorisch gewirkt hat. Besonders hervorzuheben sind: „Zur Propädeutikfrage". Wien 1884 (vgl. A. Meinong, „Über philosophische Wissenschaft und über Propädeutik". Wien 1885); „Zur Reform der philosophischen Propädeutik" (Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 1890 und 1899); „Grundlehren der Logik" (Wien 1890 u. 1896); „Grundlehren der Psychologie" (1898). Wenn Höfler in all diesen Arbeiten bis zu einem gewissen Grade über das Maß des in der Schule Erreichbaren hinausgeht, so hindert das keineswegs, aus denselben reiche Anregungen und Belehrungen zu schöpfen. — Von ganz besonderer Bedeutung endlich ist der Abschnitt über die philosophische Propädeutik in der zu Beginn dieses Jahres (1900) erschienenen neuen Ausgabe der ministeriellen „Instruktionen f. d. Unterricht a. d. Gymnasien in Österreich." In seiner jetzigen Gestalt ist dieser Abschnitt nach Inhalt und Form eine mustergiltige Arbeit. Die Ziele des propädeutischen Unterrichts werden in wissenschaftlich wie pädagogisch gleich stichhaltiger Weise präzisiert, die Methoden in zweckentsprechender, aber keineswegs einengender Weise angedeutet. Dem Unterricht ist die bisherige äußere Gestalt geblieben, aber er ist seinem Inhalt nach wesentlich bereichert und vertieft. Wenn wir erst soweit sein werden, auch bei uns an eine Wiedereinführung und Organisation des philosophischen Unterrichts zu denken, so werden wir nichts Besseres thun können, als an das hier Gegebene anzuknüpfen.

Zu S. 253 Z. 9. Besonders anschaulich hat diesen Prozeß Th. Ribot in der Einleitung zur Psychologie anglaise contemporaine dargestellt. (S. 3—22.)

Zu S. 259 letzte Zeile. Aber selbst ein solcher im philosophischen Sinne erteilte Fachunterricht würde die philosophische Propädeutik als Lehrfach nicht etwa ersetzen und überflüssig machen können. Er vermag die Schüler, wie angedeutet, bis an die Grenze zu führen, wo die philosophische Betrachtungsart beginnt; dieser selbst aber gerecht zu werden und dabei doch zugleich den thatsächlichen Stoff, der ihm zufällt, anschaulich zu machen und einzuprägen, wird in den seltensten Fällen gelingen: es würde eine Häufung von Aufgaben und Gesichtspunkten entstehen, durch die der Unterricht in bedenklicher Weise

überladen und verwickelt werden müßte. Aber auch abgesehen hiervon: die Einheit der philosophischen Betrachtungsart und des inneren Zusammenhangs der verschiedenen Gebiete den Schülern lebendig und klar vor die Seele zu führen, worauf es doch in erster Reihe ankommt, das wird einer Vielheit von Lehrern in getrennten Fachstunden niemals gelingen. Hierzu bedarf es eben einer besonderen einheitlich gestalteten Lehrstunde, die durch die Persönlichkeit eines Lehrers getragen wird. Dies möchte ich besonders gegen Th. Ziegler geltend machen, der in seinem oben angeführten inhaltsreichen und erwägenswerten Vortrag verlangt, daß „die Philosophie in den oberen Klassen als Welt- und Lebensanschauung vertreten" sei, „aber nicht als Fach neben anderen": „das ist mir", sagt er, „viel zu wenig, nicht von einem einzelnen Lehrer, das genügt mir bei weitem nicht. Sondern ich verlange mehr: die Allgegenwart der Philosophie mindestens in der Prima und vertreten von allen, die in ihr unterrichten. — Nach unserer heutigen Art zu denken, würde das heißen: wer Deutsch und Griechisch, wer Mathematik und Religion in Prima unterrichten will, der muß zugleich auch die Lehrbefähigung für philosophische Propädeutik nachweisen. — In meine Sprache übersetzt aber heißt das, diese philosophische Bildung muß sich für alle künftigen Lehrer an oberen Klassen von selbst verstehen." — So sehr ich mit dem positiven Teil der hier gestellten Forderungen einverstanden bin, so glaube ich doch, daß, auch wenn sie in ferner Zukunft vielleicht einmal verwirklicht sein sollten, wir die Propädeutik als zusammenfassendes und zusammenhängendes Lehrfach nicht entbehren könnten. Übrigens — woher sollte eine solche Verwirklichung kommen, wenn nicht zunächst einmal durch positive Einrichtungen den Grund zu einer weiteren Verbreitung der philosophischen Bildung gelegt würde? Und das nächste und einfachste Mittel dazu ist doch wohl die Wiedereinführung des philosophischen Unterrichts!

Zu S. 260 Z. 5 v. u. Dieser Ausblick ist kein Phantasiegebilde; er entspricht dem Stande, den im Jahre 1896 das jetzige K. K. Maximiliansgymnasium in Wien unter der Leitung seines damaligen trefflichen Direktors J. Loos einnahm. Der Direktor selbst erteilte den propädeutischen Unterricht in beiden Oberklassen und zog in lebhafter und didaktisch geschickter Weise die übrigen Fächer in den Kreis der Betrachtung. Eine Reihe tüchtiger und philosophisch geschulter Lehrer hatten diese Betrachtungsweise in ihren Fachstunden vorbereitet, und der Unterricht, an dem die Schüler sich aufs leb-

hafteste beteiligten, bot ein höchst erfreuliches Bild davon, was die Propädeutik leisten soll und kann.

Zu S. 267 Z. 6 v. u. Man gestatte mir hier einige Sätze aus meinem Buche über den deutschen Unterricht (S. 416 f. der 2. Aufl.) einzuschalten, da ich den Inhalt derselben auch jetzt nicht anders zu formulieren wüßte: „Soll man den fragenden und suchenden Jüngling einfach auf die Universität vertrösten und ihn einstweilen mit seinen Gedanken und Wünschen in die Irre gehen lassen? Aber leicht stumpft sich ein geistiges Bedürfnis ab, wenn es nicht zur rechten Zeit durch eine maßvolle Befriedigung genährt und wach erhalten wird; und nicht jeder Irrtum ist heilsam, in den ein junger Geist, sich selbst überlassen, verfallen kann, zumal wenn man keine Sicherheit besitzt, daß die Wahrheit später gesucht und erkannt wird. Wenn der Primaner sich die Frage vorlegt, was die Seele sei und ob es überhaupt eine Seele gebe, so bürgt das noch keineswegs dafür, daß der Student sich ernsthaft mit diesen Fragen beschäftigen oder auch nur einmal einem Kolleg über Psychologie mit Nachdenken und Verständnis folgen werde; ja die Wahrscheinlichkeit ist um so geringer, je weniger das Gymnasium für die Kräftigung dieses Interesses Sorge getragen hat. Auch der wissenschaftlich strebsame und ernsthaft interessierte Student wird durch die Masse des Neuen und die Fülle des Einzelnen, das auf ihn eindringt, leicht so überwältigt, daß er von jenen Fragen dauernd abgelenkt wird und entweder garnicht oder doch erst dann auf sie zurückkommt, wenn ihm Zeit und Mittel zu einer eindringlichen Beschäftigung mit ihnen fehlen. Dann ist die natürliche Folge, daß er sich bei der ersten besten oberflächlichen oder auch gleichgiltig abweisenden Anschauung beruhigt, die ihm der Zufall entgegenbringt. Mit einem Worte: Indifferentismus und Materialismus, diese beiden gefährlichsten Feinde alles geistigen Lebens und zumal alles wissenschaftlichen Strebens, sind nur zu leicht die Folgen davon, wenn der philosophische Trieb in dem Alter, wo er naturgemäß erwacht und eine Befriedigung heischt, vernachlässigt wird."

Zu Z. 276 Z. 2. In diesem Sinne hat A. Höfler mit Unterstützung von A. Meinong eine kleine aber inhaltsreiche Sammlung zusammengestellt: „Zehn Lesestücke aus philosophischen Klassikern" (Prag 1890).

Zu Z. 278 Z. 20. Auch bei uns in Preußen war die Philosophie von 1837—1856 mit zwei wöchentlichen Stunden in der Gymnasialprima angesetzt.

Zu S. 281 Z. 3 v. u. Pestalozzi bezeichnet es als den Zweck seiner Erziehungsarbeit „den Menschen mit psychologischer Kunst und nach den Gesetzen des physischen Mechanismus zu deutlichen Begriffen zu führen“ oder, wie er es an einer anderen bekannten Stelle in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (S. 160) ausdrückt: dahin zu gelangen, „die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt.“ Und in deutlichem Zusammenklang mit Pestalozzis Anschauungen heißt es in Rinks Ausgabe von Kants Pädagogik (Werke v. Hartenstein VIII, S. 63): „Die Pädagogik muß ein Studium, — der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden.“ Hiermit ist die Forderung der Pädagogik als Wissenschaft ausgesprochen; und diese Forderung tritt uns — unter dem gleichen Einfluß Pestalozzis — in der nachkantischen deutschen Philosophie, soweit sie sich auf die Erziehungslehre einließ, überall entgegen. Schleiermacher nennt die Pädagogik eine angewandte Wissenschaft. „Jedes wissenschaftliche System,“ sagt er, „wird immer eigene Gestaltungen für die angewandten Wissenschaften enthalten, jedes seine eigene Politik und Pädagogik haben. Auch diese Theorie der Pädagogik ist eine Tochter der Wissenschaft. Ändern sich die wissenschaftlichen Systeme, dann wird auch die Theorie sich ändern.“ — „Aber“, fügt er scharfblickend hinzu,“ die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später.“ (Erziehungslehre herausg. v. Platz, vergl. S. 147. Mit dem letzteren Satze steht es in Übereinstimmung, wenn Schl. die Pädagogik als Kunstlehre bezeichnet und charakterisiert (a. a. O. S. 6 ff., 68, 717). Vergl. Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers, Halle 1894. Herbart definiert in der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik (Pädagogische Schriften, herausg. v. Sallwürk I, 120): „Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf,“ und er betont den Begriff der Wissenschaft scharf im Gegensatz zur bloßen Erfahrung (S. 117). An ihn knüpft bekanntlich die neuere Bewegung für eine wissenschaftliche Pädagogik an.

Zu S. 284 Z. 17. Um Moralphilosophie und Moralstatistik handelt es sich hier selbstverständlich nicht, sondern allein um Ethik in der Bedeutung einer normativen Wissenschaft.

Zu S. 286 Z. 11. Dies ist in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“, besonders deutlich S. 120 f., ausgesprochen. In dem

späteren „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ hat Herbart dann nachträglich eine „psychologische Begründung“ der Pädagogik hinzugefügt, die auf die Grundzüge des Systems jedoch ohne entscheidenden Einfluß geblieben ist. (I. Teil 2. Kapitel S. 288 ff.).

Zu S. 287 Z. 1. u. 2. Allg. Pädag. S. 143—146, 152.

Zu S. 287 Z. 14. Er sieht im bewußten Denken nicht nur das wesentliche, sondern auch das ursprüngliche Element des Seelenlebens: „In dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie“ (a. a. O. S. 229), „denn aus Gedanken werden Empfindungen und hieraus Grundsätze und Handlungen“ (S. 121). Hieraus zieht er dann ganz logisch die Folgerung: „Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung“ (S. 230). Daß diese rationalistische Einseitigkeit die Bedeutung der Didaktik übertreibt, hat begreiflicherweise gerade dazu beigetragen, ihr in Lehrerkreisen Freunde zu erwerben. — Andererseits kommen bei Herbart aber auch vereinzelt Stellen vor wie Allgem. Päd. S. 149 über Individualität, wo die Bedeutung des Unbewußten ausdrücklich anerkannt wird.

Zu S. 287 Z. 20. Allgem. Päd. S. 221, vergl. 161, 244.

Zu S. 288 Z. 17. Dies gilt zum Beispiel von Herbarts Unterscheidung des analytischen und synthetischen Unterrichts a. a. O. I, S. 179 ff. Dieselbe ist, wenn man sie unbefangen betrachtet, weder in sich klar noch folgerichtig durchgeführt. So sagt Herbart S. 181 vom analytischen Unterricht, er steige ins Allgemeine hinauf, „denn aus dem Allgemeinen ist das Besondere kompliziert“, S. 185 aber rechnet er Logik und das Durchdenken mathematischer Begriffe der Synthese zu! Woher erklärt sich eine solche Vermischung bei einem so scharfen Kopfe? Es ist offenbar: jene begriffsmäßige Scheidung der Methoden ist in der Praxis des Unterrichts überhaupt nicht durchführbar: jeder lebendige Unterricht bewegt sich zwischen beiden hin und her. Noch stärker tritt die Unklarheit in der Scheidung zwischen Analysis und Synthesis der Teilnahme hervor (S. 181, 188, 193). Psychologisch ist da überhaupt nichts Greifbares mehr zu fassen: es kommt dem Philosophen eben nur darauf an, die begriffliche Scheidung schematisch durchzuführen.

Zu S. 289 Z. 24. Dieses Urteil wird besonders deutlich durch ein Buch wie O. Willmann's „Didaktik als Bildungslehre“ veranschaulicht. Der erste Teil dieses viel gerühmten Werkes wird von jedem Standpunkt aus wertvoll erscheinen. Er charakterisiert in

lichter, scharf formulierter Darstellung nach klaren und bedeutenden Gesichtspunkten die „geschichtlichen Typen des Bildungswesens“ und gipfelt in einer kritischen Charakteristik der modernen Bildung, die dem Werte nach den Höhepunkt des Gesamtwerkes darstellt. Indem der Verf. die Bildungsarbeit der Gegenwart als Fortsetzung eines geschichtlichen Prozesses betrachtet, gewinnt er einen hohen und allgemeinen Standpunkt, der gleichwohl von jeder abstrakten Verstiegenheit fern ist. Mit Recht findet er den Weg, den die Bildung der Gegenwart sucht, in der Resultante zwischen den Anschauungen der Aufklärung des 18. Jahrhunderts und der Rückwendung der historischen Betrachtungsweise, die aus der Romantik hervorgegangen ist. Mit diesem Maßstabe unterzieht W. das Bildungs- und insbesondere das Schulwesen der Gegenwart einer ebenso gerechten wie fruchtbaren Kritik. Allein auf der freien und doch sicheren Höhe dieser Betrachtungen hält sich der zweite, systematische Teil des Werkes nicht. Die Einseitigkeit seiner deduktiven Methode sticht vielmehr von der historisch induktiven Betrachtungsart des ersten Bandes scharf ab. Ein Beispiel: W. unterscheidet (II 454 f., vergl. das Schema 465) dem Begriffe nach liberale Bildung und illiberales Lernen; die erstere zerfällt in gelehrte und Welt-Bildung; die gelehrte Bildung vertreten Gymnasium und Universität, die Weltbildung die Realschule. Aus diesen Prämissen wird dann S. 459 der Schluß gezogen, daß das moderne Realgymnasium „ein Bastard von gelehrter und moderner Bildung“ ist, der „wie jeder Mischling unfruchtbar sein muß.“ Was wird durch eine solche Argumentation bewiesen? Die Frage ist ja eben, ob die vielumstrittenen Anstalten auf mißratener Mischung oder auf entwickelungsfähiger Verschmelzung „von gelehrter und moderner Bildung“ beruhen; und diese Frage kann offenbar nicht durch begriffliche Deduktion, sondern nur durch anschauliche Erfahrung entschieden werden. Der innere Zusammenhang zwischen theoretischer und praktischer Pädagogik, aus dem beide allein volles und wahres Leben schöpfen können, wird nicht gestärkt, sondern zerrissen durch einen Schematismus, auf dem die lebendige Praxis in Wahrheit niemals und nirgends fußen kann; und die Folge davon ist notwendigerweise auf der einen Seite theoretische Dürre, die ein Scheinleben in Büchern und Seminarvorträgen führt, auf der anderen dilettantische Sorglosigkeit um die letzten Ziele und die rechten Mittel wahrer Erziehungskunst.

Zu S. 290 Z. 19. Besonders deutlich tritt das an der Ge-

schichte der Formalstufen hervor, wenn man die Grundlegung dieses Lehrbegriffs bei Herbart (I 171 f. und dazu 155, 158, vergl. Umriß pädagogischer Vorlesungen 105 ff. ebend. 330 ff.) mit der späteren Entwickelung vergleicht, die derselbe durch die Herbartianer genommen hat.

Zu S. 290 Z. 13 v. u. a. a. O. I 127.

Zu S. 290 Z. 5 v. u. a. a. O. I 207, 208.

Zu S. 290 Z. 4 v. u. a. a. O. I 176.

Zu S. 291 Z. 4 Der individualistische Charakter tritt in der Herbartschen Pädagogik mit derselben Einseitigkeit hervor, wie in unserer klassischen Epoche überhaupt, welcher sie ihrem ethischen Gehalt nach angehört. Wie sich die heutige Zeit in einem Rückschlag gegen die Einseitigkeit dieses Individualismus befindet, so macht sich auch in der Pädagogik unserer Tage das Bestreben geltend, den sozialen Pflichten und Anlagen in höherem Grade, ja in gewissem Sinne ausschließlich, Rechnung zu tragen. Hieraus geht die Sozialpädagogik der Gegenwart hervor, die ihren theoretisch bedeutendsten Ausdruck in P. Natorps „Sozialpädagogik" (Stuttgart 1899) gefunden hat. Auch hier ist eine systematische Begriffsentwickelung zu Grunde gelegt, die, an Kantische Bestimmungen anknüpfend, mit denselben in geschickter Weise einige ursprünglich platonische Züge verbindet. Der Aufbau zeigt unleugbar eine gewisse Einfachheit und Großheit; aber die Grundbegriffe desselben z. B. die Bestimmung des Triebes S. 47 ff. sowie des Willens S. 57 ff. halten einer psychologischen und logischen Prüfung freilich nicht besser Stich, wie die entsprechenden Kantischen Begriffe. Was jedoch Natorps Buch vor vielen anderen zu einer bedeutsamen, ja hervorragenden Erscheinung macht, ist auch hier die Kraft und Tiefe der Gesinnung, aus der das Ganze hervorgewachsen und von der es überall durchtränkt ist. Was Pestalozzi in überquellendem Drange religiöser und philanthropischer Empfindungen dereinst erstrebt hat, dafür ist hier erst ein philosophisch abgeklärter und vertiefter Ausdruck gefunden. „Der Mensch", heißt es S. 69, hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, „ist nicht erst als ein einzelner da, um dann auch mit anderen in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch." S. 70: „Aller echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut. Es ist ein gründlicher Irrtum, man möchte es eine Art Sinnestäuschung nennen, wenn man irgend einen geistigen Besitz sich als ausschließliches Eigentum

zurechnet. Der egozentrische Standpunkt der Kosmologie, welcher die unendlichen Welten um den Beschauer sich drehen läßt, der seinen zufälligen Standort zur absoluten Grundlage seines Urteils macht, ist nicht naiver oder irrtümlicher als jener egozentrische Standpunkt der Bildung, der heute von so manchem als tiefe und wohl gar neue Philosophie angestaunt wird." „So wie die Sozialwissenschaft das vergaß, wenn sie die Gesellschaft aus einer bloß äußeren Verbindung zuvor isoliert gedachter Einzelner zu erklären unternahm; wie die Ethik es übersah, so oft sie aus dem Egoismus, als, wenn nicht überhaupt einzigem, doch einzig ursprünglichen und selbstverständlichen Trieb im Menschen, dessen sittliches Leben und Denken durch irgend eine Entwickelung hervorgehen ließ; so muß auch die Erziehungslehre in wichtigen Hinsichten ihre Aufgabe verfehlen, wenn sie nicht als Grundsatz erkennt und an die Spitze stellt, daß Erziehung ohne Gemeinschaft überhaupt nicht bestände." (S. 78.) „Das ist die Auffassung von der Aufgabe der Erziehungslehre, die wir in dem Titel Sozialpädagogik in Erinnerung halten möchten. Wir verstehen darunter also nicht einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens." Für die Geschichte des deutschen Geistes möchte kaum ein Zug bezeichneter sein, als daß am Anfang und am Ende des 19. Jahrhunderts zwei Werke stehen, die bei mancher Verwandtschaft der Anlage von so entgegengesetztem Ethos getragen und durchzogen sind, wie Herbarts Allgemeine und Natorps Sozial-Pädagogik.

Zu S. 291 Z. 4 v. u. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Erster Brief. Zehnter Brief.

Zu S. 292 Z. 3. Ebend. Zehnter Brief.

Zu S. 292 Z. 11. Ebend. Zehnter und erster Brief.

Zu S. 293 Z. 19. Allg. Pädagogik, a. a. O. S. 121 (vergl. 120).

Zu S. 294 Z. 6. Auf „das Inkommensurable des Unterrichtsproblems" hat O. Weißenfels in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1896, S. 1. ff. hingewiesen. „Die Schwierigkeiten, welche eine reine Lösung des Unterrichtsproblems bisher verhindert haben, trotz aller Verbesserungen auch in Zukunft verhindern werden, fließen teils aus der Natur des zu Bildenden, teils aus der Natur des Bildners, teils schließlich auch aus der ganzen, den pädagogischen Bemühungen widerstrebenden Tendenz des Lebens." Insbesondere hebt nun auch

Weißenfels die Unzulänglichkeit der Psychologie gegenüber der Forderung einer psychologischen Pädagogik hervor. „Ehe der Schleier gefallen ist, der infolge des Zerrens und Zupfens sich nur fester um den Hauptgegenstand unserer Erkenntnis zusammengezogen hat, werden wir auf eine eigentliche Wissenschaft der Pädagogik verzichten müssen.“ — Übrigens geht die ebenso schöne wie gehaltvolle Abhandlung im einzelnen weit über das kritisch-negative Thema hinaus und stellt, zusammengenommen mit einigen anderen Aufsätzen Ws. in derselben Zeitschrift, ihrem reichen Inhalt nach fast eine kleine Gymnasialpädagogik in nuce dar, — ohne den philiströsen Beigeschmack, der diesem Wort anhaftet.

Zu S. 297 Z. 15. Dieses Resultat ergiebt sich auch aus H. Schillers anregender Studie „Der Stundenplan“ (Samml. von Abhandlungen von Schiller und Ziehen I 1), deren Verdienst es ist, gegenüber den experimentellen Methoden dem praktischen Verstand und der Erfahrung zu ihrem Rechte zu verhelfen; wiewohl auch Sch. vielleicht immer noch zuviel Wert auf die Methoden der Beobachtung legt.

Zu S. 299 Z. 13 v. u. Wilhelm Meisters Lehrjahre. Buch VIII, Kap. V und III.

Zu S. 303 Schluß d. ersten Abs. „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“. Sitzungsber. d. Berl. Akademie der Wissenschaften vom 19. Juli 1888. Ich kann mir nicht versagen, aus der schönen Schrift auch noch die folgende Stelle hierher zu setzen, die unmittelbar an das Angeführte anschließt: „Wo diese Gabe mit einem starken intellektuellen Vermögen verbunden ist, entsteht die ganz besonders ergreifende Gestalt des Seelenlebens, als welche Plato den Sokrates im Symposion dargestellt hat. Auf dem Grunde naiven Verstehens entspringt dann ein Sinnen über Seelenleben, so lebendig, so voll Realitätssinn, daß es gegen die wissenschaftliche Analysis widerspenstig verbleibt. Aus solchem Sinnen sind die herrlichen Jünglingsgestalten Platos entstanden, als ein einziges Denkmal des pädagogischen Affekts.“

Zu S. 304 Schluß d. ersten Abs. Daher kann man mit weit mehr Recht von pädagogischer Psychologie als von psychologischer Pädagogik sprechen, wie denn auch die vor kurzem entstandene von Kemsies herausgegebene Zeitschrift die erstere Bezeichnung führt. Weniger klar freilich tritt dieses Verhältnis in der die Zeitschrift einleitenden ersten Abhandlung des Herausgebers hervor. „Wie der

Naturforscher", heißt es hier, „auf Grund qualitativ und quantitativ bekannter Vorgänge bestimmte Faktoren oder Stoffe zusammenwirken läßt, um einen bestimmten Effekt zu erzielen, so soll der Erzieher nach Qualität und Quantität festgestellte Faktoren auf die Seele des Kindes wirken lassen, um einen bestimmten geistigen Inhalt, eine bestimmte Gemüts- und Willensrichtung auf gesetzmäßigem Wege hervorzubringen". Freilich ist es dem Verf. fraglich, „ob die Pädagogik im stande ist, die seelischen Zustände und Inhalte in einem Kinde derartig in ihre Gewalt zu bringen". Ganz richtig stellt in demselben Jahrgang der Zeitschrift Jonas Cohn die Frage so: „Was kann die Psychologie von den Pädagogen lernen?" Und besonders scharf hat schon F. A. Lange in der 2. Aufl. von Schmids Encyklopädie s. v. „Seelenlehre" das Verhältnis beider Gebiete formuliert. „Die beobachtende und möglichst nach Anleitung der exakten Wissenschaften verfahrende Pädagogik muß danach trachten, nicht sowohl eine fertig gegebene Psychologie einfach anzuwenden und auszubeuten, sondern vielmehr selbst, wie z. B. auf ihrem Gebiete die Psychiatrie, zu einer Quelle psychologischer Erkenntnis zu werden."

Zu S. 307 Z. 5. In diesem Sinne giebt die kleine Schrift von Jul. Baumann, Über Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage (Sammlung von Schiller und Ziehen I 3) dem praktischen Pädagogen wertvolle Anregungen.

Zu S. 309 Z. 2 v. u. „Die Vorbildung der Oberlehrer für das Lehramt" behandelt in eingehender monographischer Darstellung W. Fries in Baumeisters Handbuch II. Bd. 1. Abt. Der größere Teil der thatsächlichen Angaben, die der folgende Abschnitt enthält, ist dieser gediegenen und gehaltvollen Arbeit entnommen. — Zwei eingehende und lehrreiche Berichte über „die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in Österreich und Deutschland" hatte schon früher F. Loos in der Zeitschrift f. d. österreichischen Gymnasien 1891 (Supplementheft) und 1893 veröffentlicht, den ersten nach litterarischem Material, den zweiten als Ergebnis einer längeren Studienreise. Über das von ihm auf Grund dieser Studien und Erfahrungen begründete Wiener Seminar hat er dann drei Jahre nach einander in derselben Zeitschrift berichtet.

Zu S. 311 Z. 10 v. u. Auch die vorsichtigste Einrichtung wird die Versuchsschule nicht ganz von dem bedenklichen Vorwurf entlasten können, daß sie die Schüler als corpus vile behandelt. Übrigens kommen, wie es scheint, gerade die besten dieser Schulen — z. B.

die Rein'sche in Jena — mehr strebsamen Elementarlehrern als Studenten zu gute. Auch Fries erscheint es zweifelhaft, „ob die Übungsschule des Universitätsseminars wirklich zur praktischen Vorbildung völlig genügt“ (a. a. O. S. 120).

Zu S. 313 Z. 17. Hinzunehmen könnte man noch Großstädte wie Frankfurt a. M. und Köln, wo sich wohl stets einige Schulmänner finden werden, die in beiden Sätteln gerecht sind. — Vergl. übrigens das Verzeichnis der jetzt bestehenden Seminare bei Fries S. 72.

Zu S. 317 Z. 13 v. u. In der That dürfte sich das Probejahr neben dem Seminarjahr, wenn das letztere die Kandidaten nicht in allzu ängstlicher Beschränkung hält, als überflüssig erweisen. Die Einrichtung der zweijährigen Ausbildungszeit ist zum guten Teil ein Produkt des vorübergehenden übermäßigen Zudrangs zum Oberlehrerberuf, und wird jetzt, da derselbe nachgelassen hat, voraussichtlich wieder fallen müssen. Thatsächlich, wenn auch nicht dem Buchstaben nach, geschieht das bereits vielfach. Unter dem Zwange der Not, wird der Probekandidat als Hilfslehrer beschäftigt. Vergl. auch Fries S. 192.

Zu S. 318 Z. 9 v. u. Ich habe die Einrichtung in dem Pädagogischen Seminar in Wien kennen gelernt, wo J. Loos sie eingeführt hatte.



Druck von G. Bernstein in Berlin.

